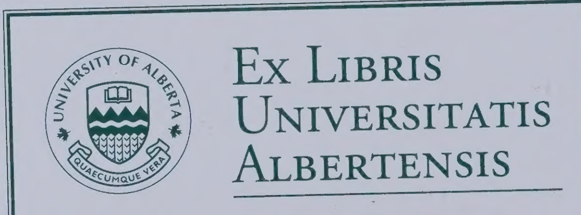



UNIVERSITY OF ALBERTA
QUAECUMQUE VERA
Ex Libris
Universitatis
Albertensis

University of Alberta

Immersion en action : Une pédagogie inspirante et dynamique

par

Nathalie R Dunn

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Campus Saint-Jean

Edmonton, Alberta
Printemps 2008

ABSTRACT

This study presents three dynamic pedagogical tools: the club – *Immersion en Action*, the Web site – immersionenaction.ca, and the "*Passeport francophile*", created to add a cultural dimension to French Immersion programs. These tools motivate students, inspire the teachers and give all parents committed to the French Immersion program in Alberta an opportunity to establish a partnership with their child. Such pedagogical tools broaden the scope of French Immersion programs by giving students an opportunity to discover the culture of the language they are learning, outside of the classroom. Such activities will be beneficial to many areas of the Francophone world.

RÉSUMÉ

Cette activité de synthèse présente trois outils dynamiques programmes d'immersion française : le club – *Immersion en action*, le site Web – immersionenaction.ca et le « *Passeport francophile* ». Ces outils didactiques motivent les étudiants, inspirent les enseignants et donnent aux parents engagés dans les programmes d'immersion française en Alberta, l'occasion d'établir un partenariat avec leur enfant. Par le truchement de ces ressources, les élèves en immersion française ont la possibilité de s'approprier de la langue française et de mieux connaître la culture francophone, à l'extérieur de la salle de classe. La création de ces outils pédagogiques ne peut qu'enrichir le monde de la francophonie.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche aux étudiants en immersion française qui ont eu la détermination de s'immerger dans l'apprentissage du français et de sa culture.

À Mme Lucille Mandin qui durant le programme de maîtrise, a enrichi mon processus créateur tout en m'accompagnant dans la découverte de mon identité culturelle et de mes « pierres de gués ».

À ma mère Simone Cédilot et mon père Roger Mainville qui m'ont soutenue à travers ma propre immersion et malgré notre distance géographique, ne cessent de continuer à m'encourager et à me guider vers ma quête du bonheur.

REMERCIEMENTS

Merci à Mme Jeanne-Marie Gingras d'avoir revitalisé ma créativité tout en m'offrant une communication fràncophone remplie de sagesse et d'énergie.

Merci à tous mes amis, mes collègues de travail et la direction de mon école, qui ont cru en moi et qui ont su me donner l'élan dont j'avais besoin pour créer.

Merci à mes beaux-parents, Larry et Donna Dunn, pour leur collaboration et leur appui chaleureux tout au long de ce parcours éducatif.

Merci à ma sœur France et mon frère Serge Mainville, ainsi que leurs conjoints de m'avoir affirmée, conseillée et encouragée durant ces cinq dernières années.

Un gros merci à mon conjoint Kirk Dunn et à mes enfants Logan et Neige pour leur amour, leur patience, leur contribution et leur soutient tout au long de mon cheminement professionnel et personnel.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX

Immersion en action : Une pédagogie inspirante et dynamique

L'immersion française au Canada a maintenant plus de 40 ans. Depuis sa conception, les programmes évoluent dans toutes les provinces du Canada avec une participation de plus de 300 000 élèves[1] par année, répartis dans et 2000 écoles[2]. Au Canada, chaque province offre ces programmes d'immersion. En terme général, les buts des programmes d'immersion (Voir Tableau I) sont de créer un degré de bilinguisme fonctionnel à l'école tout en offrant des expériences authentiques et en encourageant la spontanéité et l'automaticité de la langue. Les occasions langagières riches et vivantes deviennent donc des ingrédients indispensables pour atteindre les buts ci-dessous.

✓ L'immersion amène l'élève à interagir avec confiance dans les milieux où le français est parlé et valorisé.
✓ L'immersion amène l'élève à être fier de son bilinguisme et à adopter une attitude positive non seulement envers la culture francophone, mais aussi envers sa propre culture et celle des autres.
✓ L'élève apprend le français non seulement par l'étude de la langue en soi (mais aussi, dans une grande mesure,) à travers toutes les matières étudiées.
✓ Un élève ayant terminé son éducation secondaire en immersion est fonctionnellement bilingue, c'est-à-dire qu'il peut continuer son éducation dans un milieu francophone, à condition d'avoir la volonté de continuer (de) se perfectionner en français.

Tableau I **Les buts de l'immersion au Canada (Bajard, 2004)**

[1] L'inscription (en) immersion française en Alberta dépasse 30,000 pour la première fois. Alberta Éducation rapporte que (pour) l'année scolaire 2004-2005, il y avait 30,392 (inscriptions) dans les programmes d'immersion française (dans) 185 écoles. Ce chiffre représente un peu plus (de)5% des étudiants albertains. http://www.cpfalta.ab.ca/

[2] http://acpi-cait.ca/immersion.php

Les buts proposés supposent que tout est en place pour assurer l'apprentissage d'une langue seconde dans un contexte culturel riche et établie.

Bien que les programmes d'immersion offrent différents cours d'études tout en utilisant la langue française comme véhicule de communication (Safty, 1991), un des défis de ce programme innovateur est de surmonter la difficulté de faire vivre la culture francophone dans la salle de classe. À la fin du secondaire, les élèves devraient pouvoir s'identifier à la culture française véhiculée durant leur séjour en immersion. En étudiant l'état des lieux des programmes d'immersion, nous nous interrogeons face à notre succès dans ce domaine. Pourtant, ils font partie d'un groupe d'élèves qui bénéficie d'un bilinguisme additif, un état qui devrait le rendre confiant et conscient du prestige supplémentaire acquis pendant leurs années scolaires en immersion française. À mon avis, les pratiques éducatives doivent inclure des tâches pour favoriser d'abord le développement d'une connaissance passive de la langue (l'écoute et la lecture) et éventuellement la production orale et écrite de la langue française. Simultanément, à partir de l'apprentissage du français, les élèves sont non seulement exposés à la langue apprise mais aussi à l'acquisition d'une culture française. En plus, l'élève en Immersion française doit contribuer activement à entretenir et à soutenir cette nouvelle culture qui est souvent mis au repos.

Apprendre une langue seconde

J'ai grandi au Québec unilingue francophone. Après mon étude au secondaire, j'ai décidé de m'inscrire au Collège Dawson, un cégep (collège d'enseignement général et professionnel) anglophone au Québec. Ces deux années d'études collégiales m'ont

exposé à l'anglais, mais surtout à un niveau passif. À la suite de mon séjour au Collège Dawson, j'ai décidé de trouver un programme qui insisterait davantage sur un enseignement actif. À 18 ans, je me suis intéressée à apprendre l'anglais. J'ai donc choisi d'étudier à Vancouver dans le but d'obtenir un diplôme en « Outdoor Recreation and Management ». C'est à ce moment que j'ai été immergée dans la langue anglaise. L'anglais était la langue d'enseignement mais en plus, de ma vie quotidienne. Cette expérience en immersion m'a incitée à poursuivre mon cheminement vers l'enseignement du français langue seconde. J'ai complété premièrement, un baccalauréat en « Human Kinetics » à l'Université de la Colombie-Britannique suivis d'un baccalauréat en enseignement. Lors de ce cheminement, j'ai réalisé que l'affection que je ressentais pour la langue anglaise et la valeur que j'y accordais dans ma vie, étaient les principales raisons pour lesquelles j'avais poursuivi ma scolarité en anglais. Ainsi, je crois de tout mon cœur que l'apprenant d'une langue seconde doit valoriser celle-ci afin d'arriver un jour à l'inclure dans sa propre identité. En tenant compte de cette idée, tout au long de mon séjour universitaire, j'avais en tête d'offrir aux élèves en immersion une ouverture sur la francophonie. Malheureusement, l'abandon de l'usage du français après leurs études secondaires est trop fréquent. Mon but professionnel est donc de guider mes élèves vers un apprentissage où ils auront le désir de valoriser et de s'approprier à la culture de langue française. « La culture, c'est le cadre de la vie, les façons de se comporter et de penser d'une communication et la vision du monde…» (Bajard, 2004, p.34)

Ma propre expérience en immersion anglaise m'amène à m'interroger sur l'intégration d'une culture dans l'apprentissage d'une langue. Ai-je adopté une nouvelle

culture en apprenant une autre langue? Ma culture francophone occupe-t-elle la même place dans ma vie qu'auparavant? Est-il possible d'être biculturel? La création d'une culture rénovée est-elle favorable, utile ou nécessaire à l'apprentissage d'une autre langue? Comment aider un adolescent à se sentir valorisé avec l'ajout d'un nouveau chapitre culturel à son identité existante? Ces questions ont influencé mon travail de synthèse.

L'amour de l'enseignement et ma passion pour la francophonie m'ont amenée à réfléchir à ma pédagogie immersive, à créer quelques outils culturels et identitaires, à les implanter et finalement à explorer leur impact sur la vie de mes élèves. Mon espoir est qu'après avoir complété leurs études secondaires, grâce aux expériences vécues pendant leurs années scolaires au secondaire, ces élèves seront motivés à continuer de peaufiner leur langue française et à enrichir leur culture francophone.

Le recensement des écrits.

Dans cette perspective, je tenterai d'illustrer en premier lieu les auteurs qui m'ont inspirée dans la création d'outils pédagogiques et de leur rôle dans l'apprentissage du français dans un contexte immersif. Les messages de ces articles de recherche m'ont encouragée à poursuivre la création de mes outils langagiers et culturels. Subséquemment, plusieurs de mes élèves me rappellent quotidiennement la nécessité d'encourager une pratique orale vivante et révélatrice.

L'enseignant en langue seconde a plusieurs rôles à jouer dans une salle de classe; un rôle pédagogique, un rôle linguistique, mais aussi un rôle culturel. Mård (2002), fait une comparaison entre les programmes d'immersion finnoise : « In order to give the

required foundation for second language acquisition, it is therefore more difficult but then most challenging to combine the pedagogical role and the linguistic role, when the actions and course of the activities are chosen.» Ceci est intéressant, puisqu'en terme général le programme d'immersion française offre les mêmes théories et philosophies que les autres programmes d'immersion, quelle que soit la langue immersive.

Buss & Laurén (1996) insiste aussi sur l'importance d'un équilibre constant entre les rôles d'un enseignant de seconde langue. Ils nous expliquent le terme immersion d'une manière très explicite. Par contre, ils mettent l'accent sur la langue choisie comme étant le véhicule pour accomplir les objectifs et les buts d'un programme d'immersion. Cet article encourage les enseignants à être responsables, de soutenir la langue choisie par le programme et à concevoir avec les élèves un rôle linguistique. Ce rôle devrait être présent partout où l'enseignant dialogue en français avec les apprenants ; dans la salle de classe, dans les corridors, dans la cour, en ville ou à l'extérieur de l'environnement scolaire. Le dialogue doit être riche, varié et intéressant pour l'apprenant. Ce rôle de communicateur doit aussi nécessiter que l'enseignant soit à l'aise et compétent avec la langue d'enseignement, mais il n'est pas nécessaire qu'elle soit sa langue maternelle. « They have to be constantly in touch with the language, its culture and environment in order to be able to give the children a first-class model in the immersion language... Language immersion works best when the children have innumerable changes to authentic communication » (p.5). Alors, il faut porter attention aux choix d'activités proposés par l'enseignant et opter pour un style d'activités où l'apprenant utilise un cheminement actif pour l'apprentissage du français. Nous sommes des enseignants

modèles dont les élèves sont fiers et ils nous observent de très près, car notre niveau de langue est celui qu'ils essaient d'obtenir.

Selon Bilash (2003), les expériences de vie des apprenants les aident à s'évaluer d'une façon holistique au niveau académique, affectif et social. « In order words, output activities should be: interactive, creative, personal and spontaneous - developing automaticity » (p.8). Ainsi, la qualité des activités bilingues offertes dans les programmes d'immersion française a encore plus d'importance surtout si la raison d'être de ces activités est dévoilée, comprise et adoptée par les élèves. À mon avis, on doit offrir aux élèves des contextes d'apprentissages avec une perspective culturelle. L'ajout de ces contextes authentiques doit devenir la cible de la liaison dont un apprenant a besoin lors de son voyage dans le monde du bilinguisme. En conséquence, l'acquisition culturelle et identitaire vise surtout à ce que les élèves puissent véritablement embrasser cette culture dans leur vie actuelle et future.

L'action de s'immerger dans une langue seconde et de modifié notre identité en lui ajoutant cette nouvelle culture, est une idée ancrée depuis plus de trente ans dans le domaine de l'immersion. « Apprendre c'est se transformer. On peut considérer l'élève comme un système ouvert…Sa vision du monde s'élargit en permanence pour incorporer du neuf. » (Fergusson 1980, p.218). Cette chercheuse affirme l'importance de la pédagogie de l'enseignant et de sa flexibilité surtout lorsque la progression d'apprentissage devient trop ardue pour l'élève. Mais, ce que j'ai conclu de ce chapitre est que pour qu'un programme d'immersion se rénove et s'enrichisse, il faut que notre pédagogie reste en mouvement tout au long de notre carrière, car celle-ci nous aide à demeurer attentifs aux demandes et aux besoins de nos élèves face à leurs réussites.

Çakir (2006) annonce l'importance d'intégrer la culture de la langue apprise dans la pédagogie d'une langue seconde. Le mot « culture » est défini comme étant la façon dont les gens vivent. Ainsi, l'enseignement, l'intégration et la compréhension de la culture à travers l'apprentissage de la langue française sont encore une fois définis comme étant des éléments essentiels. Cette importance de polir créativement la communication orale dans ou hors de la salle de classe est un ingrédient riche et indispensable au processus d'intégration culturelle. À mon avis, l'enseignement d'une langue est un projet à long terme et reste absolu. Les programmes d'immersion française sont des racines importantes, mais ne font qu'amorcer le processus d'apprentissage de la langue française.

On retrouve dans plusieurs articles ou textes concernant les programmes d'immersion, l'expression « phénomène innovateur». Malgré la réussite de cette nouveauté créative, Foster (1998) fait le point sur l'atténuation de la participation des élèves et sur l'abandon des élèves face aux programmes d'immersion française. Entre autres, un des facteurs mentionnés par les élèves de cette étude est : « ...there was insufficient opportunity to speak French inside and outside of the classroom setting... » (p. 201). Elle insiste donc sur l'importance des activités parascolaires face à la réussite et la continuité de l'apprentissage de la langue seconde. Cette étude fait un parallèle naturel entre ce qui est important pour l'apprenant d'une langue seconde et ce que je pratique comme pédagogie immersive.

« L'école a le grand devoir d'outiller les jeunes pour qu'ils s'installent confortablement dans le monde en mouvance perpétuelle qui sera le leur » (Arpin, 1997, P.40). Cette citation se fusionne aisément avec ma philosophie pédagogique; celle

d'enseigner et de promouvoir une langue vivante. À mon avis, nous devons outiller les élèves qu'ils soient prêts à franchir la porte du secondaire et celles de l'avenir. Les finissants d'un programme d'immersion doivent ressentir une fierté et adopter une identité face à cette culture langagière. Arpin affirme que « Nous vivons dans une société dite fonctionnelle…l'éducation scolaire doit être ouverte à une réingénierie du système d'éducation » (p.10). Il annonce cinq défis qu'il présente aux écoles et que nous retrouvons aussi en immersion française.

- Premier défi :

  Il est nécessaire de renouveler la pédagogie, de réviser la formation des enseignants(es) et la transformation de leur profession. L'auteur encourage l'ouverture d'esprit, la créativité qui force une organisation à regarder vers l'avant et à se donner des objectifs innovateurs. Les écoles doivent s'inspirer et se donner un projet local convenant à leurs aspirations propres et à leurs dynamismes particuliers. On ne peut s'attendre à ce que tous les professeurs aient les mêmes habilités professionnelles que celles des tuteurs et experts en enseignement.

- Deuxième défi :

  L'avènement des technologies de l'information et de la communication obligera les enseignants à partager leur territoire avec des machines intelligentes.

- Troisième défi :

  La transformation du rôle de l'État et la crise des finances publiques ne sont pas des phénomènes passagers.

- <u>Quatrième défi</u> :

  Entre l'école et les parents et entre l'école et ses élèves, les rapports ont tendance à s'établir sur le modèle du consommateur/fournisseur ou du client/vendeur et font référence à un produit éducatif. Nous sommes ici dans le domaine de la formation. Si la solidarité est grande dans une école, si la synergie entre les groupes d'intérêt dont les objectifs sont convergents est forte et si l'information circule généreusement, les chances sont considérables qu'un vrai partenariat se développe et que les rapports s'établissent sur la base des grands objectifs qui font la réussite de l'éducation.

- <u>Cinquième défi</u> :

  L'école joue un rôle capital dans la préparation des jeunes au marché du travail. « Une révolution ! » La connaissance est devenue la matière première, les marchés sont devenus mondiaux, les frontières ont éclatées, la technologie s'est taillée la place du lion et le consommateur est devenu « consommacteur ».

Ces défis me semblent intéressants car ils nous engagent vers une éducation active et renouvelable. Malgré la crise financière publique, nous devons faire place à la rénovation, à la technologie, à la solidarité et à la synergie des groupes d'intérêts dans le système d'éducation. On retrouve ces défis parmi ceux des programmes d'immersion française. À mon avis, il ne faut que de la créativité et de l'innovation pour surmonter efficacement ces défis.

Arpin (1999) explique : « La culture est vivante; elle se modifie, se densifie, se dilue, se transforme au gré du développement des individus. La culture de chaque personne est une véritable construction qui impose continuellement des choix… » (p.49).

Le tableau II révèle quelques composantes qui m'ont inspirée à étudier de plus près la possibilité de créer de nouveaux outils pédagogiques qui contribueraient à intégrer la culture francophone dans notre école secondaire.

✓ L'école est un lieu d'acquisition du savoir et de la connaissance.
✓ L'école est le lieu même des projets.
✓ Le projet d'école appartient à la direction et aux enseignants et ils doivent le définir.
✓ L'école est ici au cœur de sa mission qui lui commande d'afficher ses couleurs et de se défendre.
✓ Les savoirs et le savoir-vivre sont des instruments préalables à l'exercice de la liberté.
✓ La culture de l'école passe par un itinéraire dont les mots clés sont l'ouverture de l'intelligence, l'usage de la créativité et le développement d'une pensée critique.
✓ Une culture commune exige un partenariat.
✓ L'école a un espace pour la créativité et l'innovation.
✓ De nombreux pédagogues ont compris que la classe est un lieu privilégié de l'ouverture sur les dimensions culturelles de la vie.
✓ L'ordinateur est un outil merveilleux, mais un outil. Il ne remplacera jamais la découverte intime d'un bon pédagogue
✓ La demande active d'un enseignant est nécessaire.
✓ L'école doit être à la fois spongieuse et critique, accueillante et sélective, ouverte et exigeante.
✓ Une école est un lieu d'affection, d'émerveillement, un lieu de paix, de sérénité, un lieu de découverte des connaissances, un lieu d'ordre, de compréhension de l'organisation sociale, d'apprentissage de la méthode, de construction de la pensée propre et surtout chaque école à la présence d'une passion; passion de transmettre, passion de savoir, passion pour l'ouverture sous toutes ses formes.
✓ Le mot éducation réfère donc à une fonction nourricière.
✓ Il faut être audacieux pour plaider en faveur d'une école culturelle.
✓ La qualité culturelle et éducative de l'école est un résultat!

Tableau II **Composantes pour une école culturelle (Arpin, 1999)**

« La culture est vivante et évolutive! » (p.49) Ces composantes m'ont fait comprendre que l'école est un art qui est interprété par son artiste. Je me suis aperçue que certains pédagogues ne partagent pas cette vision et parfois il est difficile de s'entendre sur l'importance de certains outils pédagogiques. À mon avis, ce partenariat est essentiel à la survie et à l'évolution du programme d'immersion française. Afin que la culture soit intégrée dans un programme, elle doit quotidiennement faire partie des pratiques particulières de chaque élève. C'est donc la responsabilité de chaque enseignant d'inclure des composantes culturelles dans l'implantation du programme d'étude.

De plus, Bordeleau (1995) affirme que: « Enseigner, c'est de participer au devenir de notre francophonie, cerne les besoins de l'école de langue française et, par ricochet, les responsabilités et les rôles spécifiques du personnel enseignant qui s'y trouve » (p.32). Le tableau III nous démontre quelques composantes qui soutiennent le besoin d'identification culturelle et communautaire lors de l'apprentissage d'une langue seconde.

✓ L'école doit veiller à poursuivre son épanouissement dans un bon cadre tout en jouissant de trois grandes fonctions : la fonction culturelle, la fonction éducative et la fonction sociale.
✓ Près de 90 %, des répondantes et des répondants estiment que l'école doit veiller au développement de la maîtrise de la langue et à un véritable sentiment de fierté pour celle-ci et pour le développement de l'identité culturelle chez les jeunes.
✓ Moins de la moitié des répondantes et des répondants croient que l'école assume adéquatement ses responsabilités vis-à-vis la langue et la culture.
✓ La francophonie doit être vraiment communautaire.
✓ Aider les jeunes à s'enraciner solidement dans la culture française tout en devenant sensibles et ouverts à la diversité culturelle ambiante.

✓ Il est impensable de faire référence à la langue sans penser à la culture. «La langue n'est pas seulement un outil de communication, mais la porte d'entrée de la culture; connaître une langue c'est commencer à comprendre la culture…nous parlons… de la culture de la langue ».
✓ Assurer une « pédagogie différenciée » et une « pédagogie de la valorisation »
✓ Elle commence à l'école où l'élève, par une pédagogie active et participative, découvre progressivement l'étendue des talents dont il dispose et les projets imposants dont il peut être l'auteur. On ne peut pas s'attendre à ce que du jour au lendemain, comme par enchantement, l'élève passe du rôle de spectateur passif à celui d'intervenant engagé.
✓ On estime qu'il revient au personnel enseignant d'aider sa communauté à tisser des liens avec d'autres communautés aux plans régional, national et international.
✓ L'éducation en langue française : le projet d'une collectivité. Elle doit être l'affaire des: parents, personnels enseignants, conseillères, conseillers et cadres scolaires, agentes et agents des ministères de l'Éducation, autres spécialistes en éducation, sans oublier, bien sûr, les jeunes eux-mêmes.
✓ Une école de langue, il faut s'ingénie à la définir, à la redéfinir, à la soutenir et à l'aimer.

Tableau III Composantes d'identifications culturelles et communautaires (Bordeleau, 1995)

La philosophie francophone de Bordeleau peut être adaptée dans les écoles d'immersion française. Le côté communautaire est un des aspects que je trouve primordial dans un programme d'immersion si nous voulons que les élèves explorent la culture de cette langue et qu'ils ressentent une affection envers cette identité culturelle. Donc, la langue française, qu'elle soit écrite ou orale, doit ouvrir la porte vers une culture et une attitude positive tout en restant apparente à la diversité culturelle. Cette culture doit être valorisée à travers une pédagogie différenciée en soutenant une initiative et une créativité, tout en chérissant le côté social et en créant des liens communautaires. Alors,

selon Bordeleau (1993), « l'école doit jouer un rôle de foyer et de point de convergence de toute la francophonie » (p.107).

L'identité culturelle a toujours eu une place dans les programmes d'immersion. Le milieu scolaire joue un rôle essentiel dans le processus de conception identitaire, puisque le milieu familial, pour la plupart des élèves en immersion française, offre peu de culture francophone. Suite à cette constatation et à mon expérience pédagogique, j'ai conclu que les élèves avaient besoin de vivre des expériences authentiques hors de la salle de classe pour atteindre le niveau linguistique voulu et pour qu'ils puissent s'associer à une identité francophone.

« Au lieu de se plaindre que la rose a des épines
il faut se féliciter que l'épine est surmontée de roses
et que le buisson porte des fleurs. »
(Joseph Joubert 1754-1824)

Le recensement des écrits permet d'affirmer que l'apprentissage d'une langue seconde nécessite l'encouragement d'une pratique orale vivante et révélatrice. Un point qui semble revenir dans plusieurs textes est que l'enseignant de langue seconde a plusieurs rôles concernant la salle de classe; un rôle pédagogique, un rôle linguistique, mais aussi un rôle culturel. À mon avis, il est important que les enseignants incluent dans leur pédagogie immersive des contextes d'apprentissage en soutenant une perspective culturelle afin que l'élève ajoute des contextes authentiques et fasse de la langue française une pratique quotidienne. En vivant des expériences culturelles à l'intérieur de sa vie scolaire, l'élève a davantage la possibilité d'intégrer la langue seconde dans sa vie quotidienne dans le but de trouver le plaisir de cette langue.

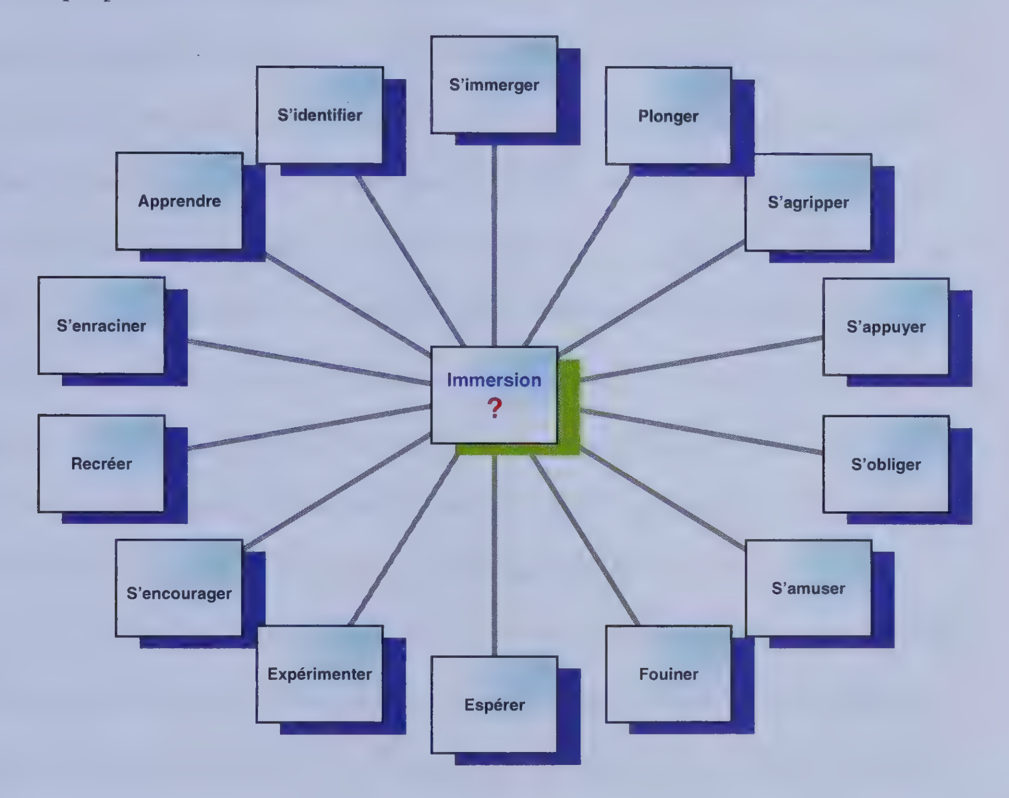
La méthodologie

Dans les pages qui suivent, je m'attarderai sur le cheminement de mes créations et leurs influences auprès des élèves au secondaire. Tout au long de cette synthèse, je me suis inspirée de journaux remplis d'observations et de commentaires de mes collègues et de mes élèves au sujet de ces outils didactiques. Ces sources m'ont inspirée et motivée à relevé les points importants de cette synthèse.

À la suite de la conception de mes trois outils pédagogiques : le club - *Immersion en action,* le site Web - *immersionenaction.ca* et le « *Passeport francophile* », il est évident que la présence d'activités qui suggèrent une appartenance culturelle francophone dans un programme d'immersion française et dans la vie d'une personne bilingue, est essentielle à la croissance et au développement de la langue française. J'aimerais maintenant expliquer la démarche d'implantation de ces trois outils pédagogiques et partager les bienfaits pendant une période de cinq ans.

Au fil de mes années d'expériences en enseignement, j'ai pu répertorier plusieurs outils complémentaires à ma pédagogie. Ces outils complètent ma pédagogie scolaire et mes activités parascolaires. Ce qui m'a surprise en terme d'exploration pédagogique est que plus j'offre à mes élèves l'occasion de découvrir le monde de la francophonie, plus ils cherchent à s'intéresser à la recherche et à l'organisation d'activités scolaires et parascolaires. Les cours du programme à la maîtrise que j'ai entrepris depuis 2003 m'ont donné l'occasion de chercher et de découvrir le sens d'une question qui m'est venu à l'esprit dès le premier cours : quelle est la signification du mot *immersion*?

Au fil du temps, j'ai découvert que j'attribuais au mot immersion, un sens beaucoup plus actif que passif.



Le fait d'utiliser ce genre de mots pour l'apprentissage d'une langue est à mes yeux exceptionnel et rempli de sens. Ces verbes sous-entendent un apprentissage « *en action* ». Si je relie ce concept d'immersion linguistique à ma réalité scolaire, il faut donc que je responsabilise mes élèves et que j'oriente ma pédagogie vers un apprentissage susceptible de conduire au développement d'un sentiment d'appartenance à la francophonie.

L'École secondaire William Aberhart à Calgary en Alberta, accueille plus de 595 élèves dans le programme d'immersion française. Cette école secondaire est une des plus grandes écoles d'immersion française au Canada. Les élèves de ce programme

proviennent soit d'un programme d'immersion précoce ou tardive et même d'écoles francophones[3] locales ou francophone internationale. Ces locuteurs natifs ajoutent un cachet linguistique et culturel à notre programme. Malgré la diversité d'élèves scolarisés dans la langue française, un des grands défis demeurent l'utilisation de la langue française à l'intérieur de notre établissement et dans les salles de classe. Calgary étant une ville majoritairement anglophone, il va sans dire que l'anglais est la langue qui domine le paysage langagier. Par conséquent, les élèves sont plus tentés de parler anglais car cette langue est plus naturelle pour eux. Les élèves insistent que c'est plus facile de s'exprimer en anglais. Ce défi peut diminuer la motivation de parler en français. Apprendre une langue seconde demande une volonté et le courage de poursuivre ses objectifs malgré les nombreux obstacles que l'on peut rencontrer.

Afin de favoriser l'emploi du français hors de notre école, des gestes concrets doivent être posés par les enseignants. Il s'agit donc de planifier des expériences scolaires et parascolaires qui leur permettront de découvrir la langue sociale et vernaculaire, l'aspect de la langue qui nous engage au dialogue authentique, porteur de sens et de culture. Cette exploration influence directement l'apprentissage de la langue française ainsi que son engagement envers elle. Je vous présenterai donc les trois outils pédagogiques que j'ai développés dans le but d'ajouter une dimension sociale à l'apprentissage de la langue seconde de mes élèves au secondaire, 2e cycle. Par ailleurs, je n'ai jamais vu un élève décrocher lorsqu'il est immergé dans une expérience pratique et authentique qui lui donne la chance d'explorer la francophonie.

---

[3] L'article 23 de la Charte des droits et libertés garantit l'accès à l'éducation francophone lorsqu'au moins un de ses critères est rencontré.

Le club - *Immersion en action*

C'est dans ce contexte d'exploration qu'une collègue et moi avons décidé de mettre sur pied un club intitulé : *Immersion en action.* Ce club a pour but d'aider les élèves à explorer divers aspects linguistiques et culturels de la francophonie, principalement locale, mais aussi provinciale, nationale et internationale. Nous étions convaincues que les élèves allaient en sortir gagnants.

Immersion en action est un club dirigé et orienté par ses membres. Je contacte les membres par courriel et par l'usage d'un babillard désigné au club. On se rencontre une à trois fois par semaine pour discuter de l'état des activités planifiées durant l'année scolaire. *Immersion en action* suggère aux élèves d'utiliser pleinement leur créativité afin de concevoir et d'organiser eux-mêmes des activités francophones. Le lien francophone créé par les élèves et par l'intermédiaire de la communauté francophone locale ou provinciale est essentiel pour la formation d'une équipe francophile.

Voici quelques exemples d'activités qui ont invité les élèves à explorer la francophonie : aller manger dans des restaurants à caractère francophone, aller au cinéma, explorer la musique francophone, voir une exposition d'art, assister à une pièce de théâtre, visiter le centre français de l'Université de Calgary, participer au débat et au concours d'art oratoire et explorer les beaux-arts. Chaque participation renforce l'individualité et amène les participants à s'associer à la belle expression *joie de vivre,* en plus de nourrir substantiellement leur langue seconde.

Cette première tentative a donné les résultats escomptés, étant donné que les élèves ont commencé à s'intéresser eux-mêmes à la culture francophone. Cet effort concret visant l'exploration de la francophonie par les élèves pendant leur programme d'immersion scolaire m'a amenée à réfléchir plus profondément à son importance. Quels

contextes semblent motiver un élève à poursuivre l'apprentissage du français? Ce que j'ai remarqué est que les élèves jouissent d'occasions de mettre en pratique leur français surtout dans un contexte créatif, pratique et libre.

La créativité vise le développement de nouvelles idées engendrant de nouvelles associations entre les idées préexistantes et existantes. Ainsi, offrir à mes élèves une pratique libre et créative était à mon avis une solution à l'insuffisance de la pratique quotidienne et au besoin culturel envers la langue française. Le club s'est beaucoup renouvelé depuis sa naissance en 2003. Ce renouvellement pédagogique a particulièrement porté fruit lorsque le célèbre John Ralston Saul est venu rencontrer tous les élèves participants à notre programme d'immersion française. Son témoignage a répandu le message du besoin et de l'importance d'être bilingue au vingt et unième siècle : « It gives you mobility. It gives you flexibility. It gives you a whole other way of seeing things, two attitudes, and two approaches. » (Saul, 2000)

Le club a comme principe d'amener l'élève à s'intégrer dans la francophonie. Mon but pédagogique est de créer un lien affectif avec la culture cible pour qu'elle se développe en parallèle avec celle de la culture première de l'élève. Les élèves du club veulent vivre des expériences authentiques à l'extérieur tout comme à l'intérieur de la salle de classe afin de perfectionner et d'affirmer leurs compétences langagières. Le club renforce les résultats d'apprentissage et en fait un tremplin pour aller plus loin dans la découverte de la culture cible.

L'apprentissage d'une langue seconde se fait plus efficacement si l'apprenant peut se servir de la langue dans des situations authentiques[4]. Une des expériences authentiques que le club offre est la participation au Festival Théâtre Jeunesse Alberta[5]. Ce festival a été créé en 1989 par l'UniThéâtre dans le but de célébrer les créations théâtrales des écoles participantes. Nous avons amorcé notre participation en 2006. Depuis ce temps, nous sommes la seule école secondaire d'immersion française à y participer puisque les écoles participantes viennent d'un milieu francophone. J'aimerais discuter de cette activité puisqu'elle est à mes yeux la plus valorisante de toutes les activités que le club offre. Cette activité, qui se fait tout en français, débute en septembre avec le recrutement d'écrivains. Ce festival offre la chance de jouer une pièce déjà écrite ou de créer leur propre pièce théâtrale. Chaque année, mes élèves insistent pour créer leur propre œuvre théâtrale. En novembre, c'est le temps des auditions et du recrutement des acteurs/actrices et de l'équipe technique pour former la troupe de théâtre du club *Immersion en action*. Lorsque la troupe est formée, nous passons à l'action - celle de la performance. Les pratiques se font durant l'heure du midi et parfois après l'école. Donc, cette activité est parascolaire et ne fait pas partie d'un cours de théâtre. Lorsqu'on se rapproche de la date du festival, nous réalisons notre pratique générale devant les élèves de notre programme d'immersion et devant les parents de notre équipe.

---

[4] « Pour réussir, un programme d'immersion a besoin d'un contexte d'école dans lequel tout le monde reconnaît la valeur du bilinguisme et où l'emploi de français fait fièrement partie de la vie quotidienne. » (Bajard, 2004 p.18).

[5] Les jeunes albertains se rencontrent en grand nombre pour célébrer leurs créations et leurs talents théâtraux lors du Festival Théâtre jeunesse de l'Alberta. Ce rassemblement de trois jours donne l'opportunité aux jeunes comédiens francophones et francophiles de travailler avec des artistes professionnels en plus de leur offrir l'occasion d'assister à une douzaine de pièces créées par leurs pairs. http://www.lunitheatre.ca/festivals.html

Le jour du Festival, la troupe de théâtre voyage ensemble vers la destination du festival. Le festival est toujours rempli d'activités et d'ateliers théâtraux et convie nos élèves à participer à une expérience francophone authentique et créative. Ce qui me fascine est le sentiment qu'ils ressentent après avoir réalisé leur création devant un public francophone. À la suite de la réalisation théâtrale, la troupe se rassemble avec les juges du festival. Cette partie du festival est très importante pour les élèves, car ils ont la chance de recevoir des commentaires positifs et constructifs des artistes professionnels du domaine théâtral. À mon avis, ce sont ces commentaires qui donnent aux élèves la confiance dont ils ont besoin pour continuer l'apprentissage du français ainsi que le désir d'adopter cette culture ciblée. Cette expérience se termine toujours avec les commentaires suivants : « Mme, ce festival englobe la vraie francophonie. C'est un des moments les plus excitants de ma vie »; « Parler en français en classe ne se compare pas avec la nécessité d'écrire, de réaliser, de manger, de jouer, et de rencontrer des gens tout en utilisant mon français! »; « Mme, le fait de parler français avec mes camarades hors de la classe m'a donné une confiance et une passion.» Je n'ai aucun doute que ce club offre à mes élèves du secondaire l'occasion de valoriser et d'estimer la langue française, car le fonctionnement du club offre l'occasion de créer et de trouver différentes façons d'appliquer la langue française dans des contextes culturels. Bien entendu, mon rôle est d'encourager l'usage de la langue et l'exploration de sa culture. Ce contexte fait naître une motivation intrinsèque chez les élèves. Parler français dans ce contexte devient naturel.

Le club a comme mandat d'éveiller la motivation intrinsèque et de potentialiser les élèves membres pour que ceux-ci soient fiers de leur exploration langagière. Les

activités que le club offre sont principalement communicatives, concrète et propose une fonction juste à leur apprentissage. À la suite de la réussite du club *Immersion en action*, j'ai décidé de développer un outil de communication informatisé ouvrant plusieurs portes aux participants des programmes d'immersion française.

immersionenaction.ca

La raison d'être de ce deuxième outil pédagogique est d'offrir aux écoles d'immersion et à la communauté francophile, un site offrant des liens linguistiques et culturels. Le but du site Web - www.immersionenaction.ca, est de donner la liberté d'entreprendre des démarches et des explorations nécessaires pour faciliter l'apprentissage et d'encourager la conscientisation de la langue française et de sa culture[6]. En autre, ce Web offre une exploration encore plus grande de la francophonie locale, provinciale, nationale et internationale.

À l'automne 2006, le ministère de l'Éducation de l'Alberta a dévoilé le plan du *Projet Accent*[7], un projet pilote qui a pour mandat de relier la communauté francophone aux apprenants de la langue française (Voir Annexe 1). À mon avis, ce *Projet Accent* soutient et réaffirme ma position envers l'importance de l'utilisation de la langue française et l'expérience de sa culture dans un contexte scolaire, parascolaire et communautaire. Ce projet m'a encouragée davantage à mettre sur pied un site Web.

---

6 "It is a common place that nowadays to assert that the language cannot be divorced from its culture…language learning is intimately linked to learning about the culture of which the language is a powerful symbol…therefore learning a symbol of intercultural communication…it require a bridge of empathic interactions between two cultures…Learning a second language needs to be viewed as a wide open-door…pointing to new directions in their common existence." Adel Safty (1991)

7 « Un répertoire d'opportunités culturelles, récréatives et éducatives en français. Des activités et services complémentaires à vos programmes d'enseignement. Un outil de planification par excellence pour vos sorties scolaires. » http://www.accentalberta.ca/index2.php

En réalisant ce site, je me suis rendue compte des possibilités illimitées de ce projet. Je me suis donc concentrée à concevoir un site d'abord pour mes élèves d'immersion du secondaire et ensuite pour toutes les personnes intéressées par la francophonie. Je me suis aperçue que lorsqu'on donne un projet de recherche aux élèves immersifs, ils ont tendance à faire leur recherche en anglais et par la suite à traduire les informations en français. À mon avis, cette méthode est un temps perdu qui pourrait plutôt servir à retravailler le contenu du travail donné. J'avais en tête de créer un site qui aiderait mes élèves à chercher en français, tout en navigant le monde de la francophonie. Ainsi, j'ai organisé les domaines de la francophonie utilisés dans ma pédagogie tout en faisant l'usage de termes familiers :

- **L'actualité**
  - Locale
  - Nationale
  - Internationale

- **Les arts**
  - La télévision
  - La musique
  - Les beaux-arts
  - Le théâtre
  - Le cinéma
  - Les festivals
  - La littérature et la lecture

- **La francophonie**
  - Locale
  - Provinciale
  - Nationale
  - Internationale

- **La gastronomie**
  - Calgary
  - Edmonton
  - Red Deer
  - Vancouver
  - Recettes culinaires

- **Les outils de langue**
  - Ressources disponibles (Grand dictionnaire, Pomme, BonPatron.com etc.)
  - Le Franco Tutorat
  - Les librairies et les maisons d'édition
  - L'humour

- **Les portes ouvertes**
  - Les opportunités postsecondaires
  - La bibliothèque
  - Les bourses scolaires
  - Les échanges, les conférences et les agences de voyages

- **Autres liens**
  - Ressources captivantes

- **La salle de classe**
  - Sites complémentaires aux programmes d'études

Ce site a nécessité de nombreuses heures de recherche et d'évaluation. Je voulais m'assurer que chaque lien respectait le but de ce site Web. L'intention à long terme du site www.immersionenaction.ca est qu'il devienne un outil d'appui pour la recherche afin de faciliter l'apprentissage de la langue française en plus d'offrir un voyage pertinent à travers la francophonie. La porte intitulée « *La salle de classe* », offre des ressources d'accompagnements à mes unités de French Language Art (FLA 10, 20, 30). Elle me donne aussi l'occasion de créer une liaison avec mes élèves de la salle de classe.

Ce site donne aux navigateurs la capacité et la liberté d'explorer et de voyager dans le monde de la francophonie. Cette technologie actuelle captive une clientèle curieuse envers la francophonie car elle est vivante, complémentaire, réalisable et virtuelle. La force, la capacité et le dynamisme du site immersionenaction.ca sont un pas moderne vers la langue française et sa culture. À mon avis, c'est la responsabilité et la décision des partisans de l'immersion d'en faire une pratique soutenue. Voilà une raison de vivre « immergé et activé! » (Voir Annexe 2 – Page d'accueil)

Passeport francophile.

Ce troisième outil pédagogique, le *Passeport francophile*, a été conçu en juillet 2007, durant mon dernier cours de maîtrise intitulé : *L'éducateur face au processus créateur.* Dès le début de ce cours, j'envisageais de créer un outil dynamique qui affirmerait une culture francophile dans notre école secondaire et qui proposerait à nos élèves des richesses culturelles de la francophonie. Cet outil met en relation l'apprentissage d'une langue et de sa culture dans un cadre scolaire et parascolaire d'immersion. Il incite mes élèves, de façon positive et interactive, à vivre des expériences francophones authentiques. Quelques mois avant ce cours, j'ai eu l'occasion de voir, au Campus Saint-Jean (University of Alberta) l'utilisation d'un passeport qui mettrait en pratique le français en milieu parascolaire. Ce concept m'a inspirée à mettre sur pied un projet analogue à mon école. Ce cours sur le processus créateur m'a donné l'occasion de réaliser ce passeport.

Le but du *Passeport francophile* est atteint par le truchement de la récompense et de la motivation envers l'apprentissage du français dans un contexte élargi. Durant ce dernier cours, j'ai appris que les matériaux pédagogiques et didactiques doivent donner l'occasion à l'élève d'explorer sa créativité et de partager ses créations. Lorsqu'un élève explore sa créativité, il se responsabilise et s'engage envers des activités qui lui plaisent. Par conséquent, il devient motivé à continuer l'apprentissage du français tout en poursuivant son chemin créatif. Au secondaire, les enseignants guident les élèves vers un apprentissage pratique, mais les élèves doivent aussi apprendre comment se faire une pratique eux-mêmes.

En gardant en perspective le but formulé, j'ai amorcé mon travail créateur en jouant avec les verbes (p.14) que j'avais attribués au mot immersion. Je voulais avoir un outil visuel pour m'aider à réfléchir et à répondre à mes questions. Mon cheminement m'a paru un peu à l'envers car je me suis tout de suite attardée à la forme avant de me préoccuper du contenu. J'ai donc fait une première ébauche d'un premier passeport. J'ai décidé de le faire dans le même format que le passeport canadien, mais avec seize demi - pages. Je me rends compte que cette façon de procéder à la construction et à l'organisation d'un objet concret est très importante pour moi afin de mener mon projet à terme.

Même si ma première ébauche s'est faite assez rapidement, les difficultés que j'ai rencontrées concernant l'esthétique du passeport : les couleurs, le graphisme, le format et l'organisation posaient problèmes. Effectivement, le choix des couleurs a été pour moi une chose importante car la couleur orange est celle de notre école. Ma préoccupation de plaire aux élèves était aussi prédominante. Je voulais tenir compte de ce qui inspire les adolescents de sorte que ce passeport devienne un *laissez-passer* dont ils seraient fiers. Suite à ma deuxième ébauche, j'ai décidé d'envoyer mon passeport via Internet à certaines de mes élèves. J'ai attendu leurs réactions afin qu'elles puissent m'aider à rendre le passeport le plus attrayant possible au plan visuel. Le passeport avait besoin d'une apparence qui aiderait les élèves à comprendre son utilité, à accepter sa raison d'être et par conséquent à avoir le goût de l'adopter. Après avoir réglé les difficultés reliées à son apparence, je me suis concentrée sur la création du titre. Le titre devait inclure le mot passeport, mais je voulais trouver un adjectif qui le qualifierait d'une façon juste. Le nom francophone suggère plutôt une affinité avec les Français. Je ne voulais

pas m'arrêter uniquement à la France, mais je voulais plutôt faire référence à la francophonie mondiale. J'étais à la recherche d'un adjectif qui séduirait les élèves. J'ai proposé à mes es l'adjectif « francophile ». Ce mot dégage un air d'amour pour la francophonie et ce qu'elle nous offre. En plus, le mot francophile n'est pas souvent utilisé par les élèves et ils aiment s'associer aux choses nouvelles. Le choix était fait : *Passeport francophile*! Cette interaction avec mes élèves constituait une sorte d'approbation et d'encouragement dont j'avais besoin pour continuer l'approfondissement de cet outil.

Ainsi, j'ai créé l'objectif du *Passeport francophile*; celui d'inviter les élèves à voyager à leur guise dans le monde de la francophonie. Cette adhésion donne la chance d'établir une relation identitaire et culturelle avec notre communauté francophone. Ma troisième ébauche s'est orientée vers le contenu. Il était évident pour moi que je voulais offrir aux élèves une expérience différente de celle déjà connue. Les rubriques avaient pour but de suggérer subtilement des activités qui aideraient les élèves à vivre des expériences pouvant avoir une influence sur le développement d'un sentiment d'appartenance francophile. Les attentes et les rubriques du *Passeport francophile* conviennent aux élèves d'immersion, et tout particulièrement à ceux de l'École secondaire William Aberhart de Calgary, en les incitant à parler français et en cheminant vers la découverte culturelle de la francophonie dans des contextes valorisants, amusants, pratiques et personnalisés.

Lors de sa conception, je voulais que cet outil soit attrayant, dynamique et susceptible d'encourager non seulement la participation des élèves, mais aussi des enseignants et des parents. Subséquemment, cet outil didactique est ludique et facile à

utiliser pour les élèves. Les élèves peuvent faire estampiller leur passeport pour confirmer leur participation active tant dans la salle de classe que dans les activités parascolaires de leur choix. Ils peuvent aussi se mériter une mention soulignant la qualité de leur participation dans leur bulletin. En plus, ils sont admissibles à une inscription pour chaque page complétée. Les inscriptions leur donnent des chances pour le tirage d'un billet d'avion financé par la direction de l'École secondaire William Aberhart et qui accompagnera la bourse d'études de 2000 $ attribuée par EXPLORE et financée par le ministère du Patrimoine canadien.

Le passeport est aussi un outil intéressant pour les enseignants car il soutient et encourage l'utilisation du français en salle de classe. Il est très maniable car il donne aux enseignants le choix d'estampiller neuf différentes rubriques. En plus, j'ai désiré encourager mon milieu scolaire à établir une identité culturelle pour que l'apprentissage du français soit plus valorisant et excitant tout en atteignant les buts des programmes d'immersion (Voir Tableau I) comme; interagir avec confiance, être fier de son bilinguisme, avoir une attitude positive envers sa culture, étudier la langue française, continuer l'étude de son bilinguisme et en faire une pratique courante hors de la salle de classe pour atteindre un niveau de bilinguisme fonctionnel. Durant mes ébauches, je me suis basée sur ces caractéristiques pour conceptualiser la raison d'être du *Passeport Francophile*. (Voir Annexe 3 et 4)

Récemment, j'ai eu la chance de partager l'idée et le but du *Passeport francophile* devant plusieurs de nos parents du programme d'immersion. Les parents se sont sentis personnellement impliqués dans ce programme de langue et motivés par cette méthode pour atteindre nos buts pédagogiques. La plupart des parents sont unilingues

anglophones et sans l'intermédiaire de l'école, ils ont rarement l'occasion de contribuer à l'apprentissage de leurs enfants par rapport au français puisqu'ils ne parlent pas ou peu de français. Tout compte fait, cet outil leur donne l'occasion d'établir un partenariat avec leur enfant afin de lui faire découvrir l'importance de cette langue hors du contexte scolaire. Cette participation peut aussi aider les parents à l'atteinte des buts qu'ils s'étaient fixés lors de l'inscription précoce ou tardive de leur enfant, au programme d'immersion française. J'avoue que la participation parentale envers cette création m'a aussi remise en mouvement afin de modifier ma pédagogie immersive et de suggérer subtilement des activités culturelles riches et authentiques où les parents peuvent exercer leur partenariat.

Ce passeport francophile m'a permis d'enrichir ma pédagogie et de concrétiser la raison de mon investissement dans le monde de l'enseignement, notamment celui en immersion française. Mes outils pédagogiques tendent assurément vers un apprentissage « *en action* ». Je sais que l'utilisation de ces outils responsabilise mes élèves et oriente ma pédagogie vers un apprentissage significatif, enrichissant, valorisant, pertinent, créatif, respectueux, agréable, ludique et susceptible de mener les élèves à accueillir les composantes d'une identité francophone ou du moins « francophile »!

Conclusion

Le cheminement de ma *Maîtrise en sciences de l'éducation* m'a enrichie tant sur le plan affectif que dans le domaine cognitif, ce qui m'a permis de me découvrir davantage. Cette maîtrise m'a ouvert une porte vers l'exploration du monde de la créativité. Le fait que le sens du mot créativité demeure encore mystérieux pour moi, tout comme le mot

immersion au début de ma maîtrise, me fait sourire. Je témoigne ma reconnaissance au privilège d'avoir vécu ce processus créateur par l'intermédiaire de ma maîtrise.

Cette synthèse m'a réaffirmé que la démarche est tout aussi importante que le résultat. Tout au long de ce programme de maîtrise, je me suis donnée la permission de réfléchir à mon cheminement professionnel. Ma pédagogie avait besoin d'une mise au point. Cette synthèse m'a aidée à voir ce qui est important pour mon cheminement créateur et à cerner ce que je m'engage à faire avec cette nouvelle découverte. Il est évident pour moi que le cheminement de la maîtrise m'a permis de comprendre l'essentiel du chemin qui conduit à la réussite.

Mon dévouement, mon amour et ma passion à la francophonie, m'ont amenée à concevoir des outils dynamiques pour mes élèves d'immersion française. Ces outils didactiques leur donnent la chance de se servir de leur créativité pour ajouter eux-mêmes la culture francophone à leur identité. La réaction positive et la motivation intrinsèque des élèves m'ont donné l'inspiration et l'impulsion de continuer cette exploration identitaire et culturelle. Cet élan ne fait que débuter!

Bibliographie

Arpin, R. (1997). Dans une école en transformation: cinq défis pour l'avenir. *Action Nationale*, 87, 4, 9-40.

Arpin, R. (1999). Plaidoyer pour une école culturelle. *Action Nationale*, 89, 2, 49-70.

Aubrey, J. (2000). *Immersion fosters tolerance: study.* Ottawa Citizen, May 2000.

Bajard, T. (2004). *L'immersion en français au Canada.* Guide pratique d'enseignement. Préparé pour : L'Association canadienne des professeurs d'immersion. Montréal. Édition Chenelière Éducation. Québec.

Baker, C. (1993). Foundation *of Bilingual Education and Bilingualism.* Multilangual Matters 95. Multilingual Matters Ltd, Clevedon, Philadelphia, Adelance.

Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des Sciences et de l'Éducation*, 23, 509-526.

Bilash, O. (2003). Seeing and Using Theory in Second Language Practice. Séminaire présenté lors du 8e institue national de l'ACPI. Edmonton, AB.

Bordeleau, L-G. (1993). *Besoins en formation du personnel enseignant des écoles de langues maternelle française.* Québec : Association canadienne d'éducation de langue française.

Bordeleau, L-G. (1995). Enseigner, c'est de participer au devenir de notre francophonie. *Éducation et francophonie*, 22, 32-38.

Buss, M. & Laurén, C. (1996). Immersion Requires a Wide Network: International connections provide new ideas for teaching. Language Immersion and Second language Acquisition. University of Vaasa, Finland.

Çakir, I. (2006). *Developing Cultural Awareness in Foreign Language Teaching. Online Submission.* Kirikkale University, Kirikkale, Turkey.

Canadian Parents for French (2000). French Immersion: The parent's role. Séminaire présenté lors du 8e Institute National de L'ACPI. Edmonton, AB.

CPF (2006). *The State of French-Second-Language Education in Canada, Annual Report.* Appendix 2, p. 93. Consulté le 22 mars, 2008 de http://www.cpf.ca/english/resources/FSL2006/pdfs/CPF AnnualE.pdf

Fergusson, Marilyn. (1980). *Les enfants du Verseau. France :* Calmann-Levy.

Foster, R.Y. (1999). Effects of French Immersion Education: Graduates' perspectives. Round table presentation to the 1999 Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montréal, Canada.

Foster, R.Y. (1998). Profile of a Group of "Successful" Bilingual Senior High School Students. *Bilingual Research Journal*, 22:2.

Gérin-Lajoie, D. (2002). L'approche ethnographique comme méthodologie de recherche dans l'examen du processus de construction identitaire. *Canadian Modern Language Review. 59.*

Goldberg, Erin; Noels, K. (2006). Motivation, Ethnic Identity, and Post-Secondary Education Language Choices of Graduates of Intensive French Language Programs. *Canadian Modern Language Review*, 62. 3, 423-448.

Hullen, J. & Lentz, F. (1991). Pour une rentabilisation des pratiques pédagogiques en Immersion. *Études de Linguistique Appliquée*, 82, 63-76.

Krashen, S. (1984). Immersion: Why it works and what it has taught us. *Language and Society,* 12, 61-64.

Lambert, W. & Tucker, G.R. (1972). *Bilingual education of children*. Rowley, MA: Newbury House.

Mård, K. (2002). *The Immersion Teachers Have to Know Their Roles Five year olds are contented and curious enough to learn a new language.* Consulté le 16 octobre, 2003 de http://www.uwasa.fi/taky/nuf/

Met, Myriam. (1993). *Foreign Language Immersion Programs.* ERIC Cleaninghouse on Language and Linguistics, ED363141.

Ralston, Saul, J. (2000). *Is French Immersion an Unappreciated Success?* Edmonton Journal. March 9.

Boucher, Monique (2001). Enseigner et apprendre dans une perspective culturelle: dossier. *Vie pédagogique*. 118, , p. 18-50.

Safty, Adel (1991). *Practical Second-Language Applications of the Theoretical Foundations of French Immersion in Canada.* ERIC Cleaninghouse on Language and Linguistics, ED348857.

Stern, H. (1984). The immersion phenomenon. *Language and Society*, 12, 4-10.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire.* Saint-Laurent, Québec : Éditions du renouveau pédagogique Inc.

Annexe 1



Association canadienne-française de l'Alberta
8627, rue Marie-Anne-Gaboury (91e Rue), bureau 303
Edmonton (Alberta) T6C 3N1
Tél. : (780) 466-1680
Téléc. : (780) 465-6773
Courriel : acfaprov@francalta.ab.ca
Page Web : www.francalta.ab.ca/acfa

Last month, the Minister of Education, Gene Zwozdesky, unveiled the plans for the pilot project which would link the French community and French learners. This letter is intended to further introduce this project, entitled the *Accent Project*.

In Alberta, there is clearly a growing interest in learning French as a second language. This is becoming apparent by the increase in enrolments in French Immersion and French as a Second Language (FSL) programs in schools throughout the province. In many communities, French second language education is taught and supported by the education community and the larger community; yet, there is no direct link to the thriving Francophone community and culture existing outside of the school setting. A key ingredient in successful language acquisition, though, is greater exposure to the language and culture. The francophone community of Alberta is strong and dynamic with a highly developed network of artists, cultural groups, and service-providing agencies. The *Accent Project* will act as a bridge to link the associations that offer services in French with the French Immersion schools and those schools teaching FSL.

Through the *Accent Project*, the ACFA will continue its support of French language education by working with francophone organisations to determine what they can provide and how their services can benefit second language learners and educators. A hard-copy, followed by an on-line database, of these services will be developed which will facilitate interaction and communication among the schools, organisations, parent groups and the project coordinator. The ACFA intends to work closely with French Immersion and FSL educators and Canadian Parents for French (CPF) to develop additional curricular and extra-curricular supports which will enhance the learning opportunities of French second language students.

The goal of this project is to aid in motivating students to learn French. The ACFA believes that a greater understanding of the francophone contribution in Alberta and the opportunity to participate in and experience the living culture will allow students to utilize the skills and knowledge they have gained in the classroom. The *Accent Project* is an educational support tool created, in part, to forge a stronger link between francophone artists and cultural groups and French second language learners.

The ACFA is very excited about the positive impact this project will have on the advancement of the French language and culture in Alberta. The project coordinator will be contacting CPF groups and schools shortly in an information gathering effort. The inventory of services can be expected early next year. The ACFA appreciates your help and looks forward to the active involvement of all partners to ensure this project is a success.

Kathleen Gook
Coordinator – *Accent Project*

Annexe 2

www.immersionenaction.ca

- Page d'accueil -

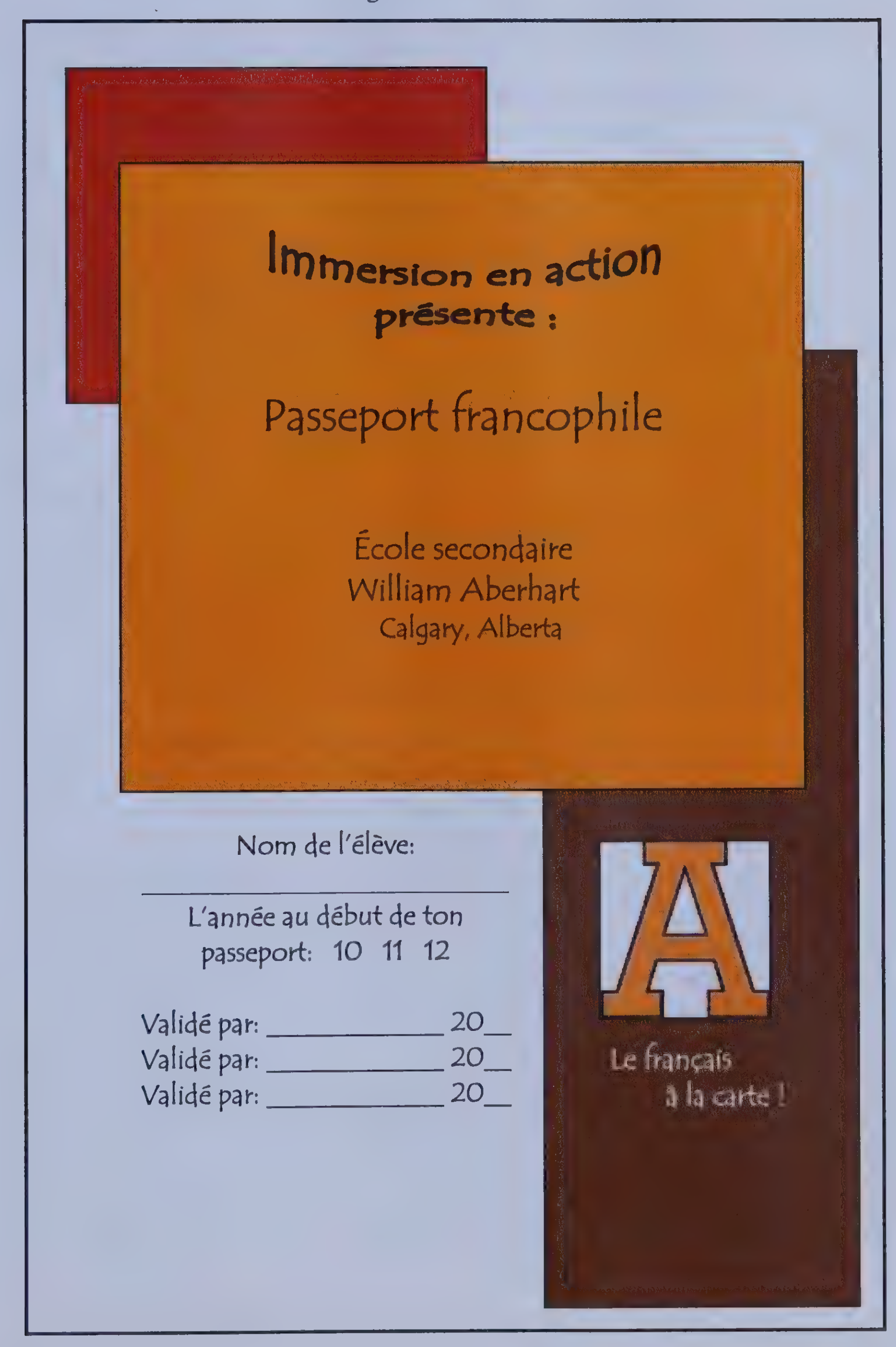




Annexe 3

Passeport francophile

- Page titre -





Annexe 4

Passeport francophile

- Dernière page -

Les professeurs du programme d'immersion à ABERHART
aimeraient t'inviter à parler français et à découvrir,
dans des contextes variés et stimulants,
la richesse culturelle de la francophonie.
Voilà la raison d'être du
« Passeport francophile » !

Comment se servir du passeport

Tu peux faire estampiller ton passeport pour confirmer ta participation active tant dans la salle de classe que dans les activités parascolaires de ton choix. Un professeur d'immersion peut estampiller ton passeport sous la rubrique appropriée et y apposer ses initiales. Une estampille signale environ une heure de participation.

Tu peux te mériter une mention soulignant la qualité de ta participation dans ton bulletin. Pour ce faire, tu accumules 18 estampilles, répartis obligatoirement de la manière suivante: d'un côté, ta participation « Dans la salle de classe » et, de l'autre, 3 attestations de participation sous au moins 3 rubriques différentes. Ce total de 18 estampilles te vaut aussi automatiquement une inscription au tirage de prix offerts à la fin de chaque année scolaire. Tu t'adresses à Mme Dunn pour faire valider ton passeport et t'inscrire au tirage.

Tu as la chance de participer à la bourse d'études Explore financée par le ministère du Patrimoine canadien. Cette bourse de 2000$ t'offre le cours de français, le matériel didactique, les repas et l'hébergement. Pour y participer, tu dois remplir le formulaire de demande avant la date limite de mise en candidature. www.myexplore.ca

À la fin de ta 11e et 12e année à ABERHART, tu seras admissible à une inscription pour chaque page complétée. Les inscriptions te donneront des chances de gagner le remboursement des frais de transport encourus pour ce programme de bourse.

Pour trouver des idées, tu peux consulter le babillard du club « Immersion en action », www.immersionenaction.ca ou le site Web d'ABERHART. Tu peux aussi feuilleter le journal français de Calgary, le *Chinook*. Tu peux enfin te servir de ta propre imagination. Bon voyage !

University of Alberta

«… je porte en moi ta voix … »[1]

par

Myrna Neilson

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Printemps 2008

[1] *Acquelin, José. 2004. « À mon oncle Daniel » Conte-moi un poème. Montréal : Planète Rebelle, p. 51.

ABSTRACT

The stepping stones presented in this project, portray the key moments of a lifelong journey of learning and teaching French as a second language The presence of a passionate teacher enabled the author to experience the beauty of the French language. Her authentic voice was heard as she explored the power of song and poetry to bring to life the culture of francophones for her students. The author provides an example of how she planned activites around the exploration of a song to motivate her students

RÉSUMÉ

Les pierres de gués de mon cheminement présentent les moments mémorables qui ont marqué mon apprentissage de la langue française. Ce récit de vie examine le cheminement de toute une vie d'apprentissage et d'enseignement d'une langue seconde.. Deux aspects signifiants de mon vécu ont été révèlés : le rôle de l'enseignant et l'impact de la chanson française sur la motivation d'apprendre le français comme langue seconde. Une unité d'exploitation d'une chanson française est présentée à titre d'exemple.

Mes Pierres de Gués

Éveil à la langue

Expérience à Québec

Voyage Échange

Enseignement au Ghana

Stage à Jonquière

Premier poste
d'enseignement

La voix des élèves

Mes Prochains Pas



DÉDICACE

Je dédie cette recherche à ma superviseure, Lucille Mandin.
Elle comprend bien le rôle de l'enseignant.

REMERCIEMENTS

Merci à mon mari, Walter, toujours patient.

Les gens de mon pays

Parlant de mon pays
Je vous entends parler
Et j'en ai danse aux pieds
Et musique aux oreilles
Et du loin au plus loin
De ce neigeux désert
Où vous vous entêtez
À jeter des villages
Je vous répéterai
Vos parlers et vos dires
Vos propos et parlures
Jusqu'à perdre mon nom
O voix tant écoutées
Pour qu'il ne reste plus
De moi-même qu'un peu
De votre écho sonore

Gilles Vigneault (1965)

« Une chanson est une des modes d'expression les plus authentiques de la mentalité de la vie d'un peuple, de son humour et de ses préoccupations quotidiennes. »

Delière et Lafayette (1985)

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

APPRENDRE UNE LANGUE SECONDE.

Enfin arrivée à ma retraite, le temps est venu de poursuivre un de mes rêves. Bien que je réalisais la taille du défi devant moi, j'avais hâte de commencer à réfléchir plus profondément à la source de motivation qui m'a poussée à poursuivre mon projet d'apprendre le français. En notant les pierres de gués d'un cheminement qui a duré quarante-cinq ans, j'ai commencé la recherche des moments mémorables de ma vie comme apprenante et enseignante de la langue française. Déjà, j'avais identifié parmi les souvenirs les plus puissants de cette expérience la voix d'une enseignante et celle des élèves que j'ai côtoyées ainsi que le plaisir de chanter des chansons, de lire ou de réciter des poèmes en français seule ou avec d'autres.

CONTEXTE

Les défis uniques à une classe de français langue seconde (FLS) sont bien connus. Dans un sondage intitulé *The Atlantic Provinces Education Foundation, Core French Survey : A Regional Report* (2002), les élèves du secondaire des programmes de langue seconde soulignent qu'ils ont passé des années dans les cours de français pour à la fin, se rendre compte qu'ils ont peu de capacité de s'exprimer avec aisance en français. Ces élèves ont suggéré de mettre davantage l'accent sur l'oral dans leurs activités et d'utiliser des ressources plus pertinentes et interpellantes. Ce type de suggestions a aussi

été fait dans le cadre d'un projet du gouvernement fédéral, en 2003 - *Le prochain acte : un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne : Le plan d'action pour les langues officielles*. Le but du ce projet est le renouvellement du statut du Canada comme pays bilingue depuis 1969, et le rappel des avantages de vivre dans un pays officiellement bilingue. Un objectif stratégique important du plan est de doubler le nombre de diplômés des écoles secondaires ayant une connaissance fonctionnelle de leur deuxième langue officielle d'ici l'année 2013. Pour atteindre cet objectif stratégique, la Direction générale des programmes d'appui aux langues officielles a commandité le *Plan deux mille treize (2013), Stratégies pour une approche nationale de l'enseignement d'une langue seconde*.

Deux contextes éducatifs sont ciblés: l'éducation des langues minoritaires et l'éducation des langues secondes. Dans le *Plan d'action pour les langues officielles* (2003), les défis spécifiques à l'enseignement de français langue seconde sont cités par les *Canadian Parents for French*: 'la qualité d'enseignement, des ressources pédagogiques inadéquates, un manque d'enseignants qualifiés et un taux d'abandon élevé (p. 23).

Afin de surmonter ces défis, le bureau du Directeur général des programmes des langues officielles a mandaté une étude au Département des langues officielles du Ministère du Patrimoine Canadien. Cette étude avait pour but d'encourager à réfléchir et à suggérer des pistes concrètes envers l'objectif de doubler le nombre de diplômés des programmes des langues secondes. Hubert Lussier, Directeur général du Programmes d'appui aux langues officielles, décrit les buts principaux du *Plan* :

- Améliorer les programmes de base de langue seconde;
- Donner un nouvel élan à l'immersion;
- Augmenter le nombre d'enseignants qualifiés;
- Offrir aux diplômés bilingues l'occasion de mettre à profit leurs compétences en langue seconde;
- Améliorer les programmes de bourses et de moniteurs;
- Promouvoir la recherche sur l'enseignement de la langue seconde.

Malheureusement, comme on a laissé la responsabilité d'implanter leur programme de langue seconde à chaque province, le Plan 2013 n'a pas eu de suite concrète pour atteindre les buts identifiés.

En Alberta, les enseignants connaissent beaucoup de défis dans le domaine de l'enseignement du français langue seconde. Le programme propose qu'à la 9e année, les élèves pourront lire et écrire de même que s'exprimer en français, qu'ils auront été sensibilisés aux éléments culturels francophones et que des efforts seront faits pour développer l'attitude positive envers l'apprentissage d'une langue seconde. Dans la réalité telle que vécue par les enseignants dans cette province, il y a souvent une tension entre l'enseignement de la langue et les activités provenant des aspects historiques et culturels canadiens français, qui sont, à mon avis, la source la plus riche de la motivation pour continuer à apprendre le français.

D'après mes expériences, lorsque nous mettons davantage l'accent sur les habiletés langagières que sur les aspects de la culture authentique, l'expérience d'apprendre une langue seconde devient moins attirante. À cause de la structure de ce programme, les cours sont brefs et pas suffisamment intenses pour assurer un apprentissage continu. Conséquemment, malgré que souvent les élèves débutent avec

enthousiasme, ils réalisent qu'ils n'apprendront pas le français très rapidement. Leur niveau de motivation est donc souvent réduit. Par exemple, des énoncés typiques tels que 'We went to Québec in the summer and I couldn't understand what they were saying!' démontre le sens de découragement qui mènent souvent vers une attitude négative envers la langue qui va à l'encontre des buts du programme. À cause de ces contraintes dans le programme FLS, il me semble d'autant plus important de créer des expériences positives et mémorables dans ces cours que de s'attarder uniquement aux résultats d'apprentissage d'une langue seconde.

QUESTION DE RECHERCHE

Je poursuis donc mon interrogation face aux aspects du processus de l'acquisition et l'apprentissage d'une langue liés à la motivation. Quel est le rôle de l'enseignant dans le choix d'activités pour motiver l'apprentissage d'une langue seconde et quelle démarche devrait être favorisée? En réfléchissant aux moments les plus mémorables de mon expérience d'apprenante de français langue seconde, je me rends compte de l'impact qu'a eu la chanson dans mon cheminement jusqu'à maintenant. Mon projet de synthèse portera donc sur l'impact de l'animation de la chanson francophone comme élément déclencheur pour faire émerger la motivation intrinsèque chez l'apprenant du français langue seconde. Dans les limites de ce cadre théorique, je discuterai deux notions qui sont au cœur de ce projet de synthèse : la passion qu'apporte un enseignant à son rôle et la place de l'animation de chansons en français pour l'apprentissage de langue. En utilisant quelques instances retrouvées dans mes pierres de gués, j'affirme que la source de ma motivation comme apprenante et enseignante du français comme langue seconde est

l'authenticité et la passion d'une enseignante qui j'ai connue. Puis, je décris comment le plaisir d'une activité dans une classe de langue seconde est élevé lorsqu'un enseignant de langue seconde est conscient du concept du filtre affectif. En annexe je présenterai l'exploitation d'une chanson à titre d'exemples de possibilités de tâches pédagogiques, fidèles aux exigences du programme d'études, tout en assurant que l'élève vit une expérience qui pourrait le motiver à poursuivre son apprentissage de la langue seconde.

PROCESSUS D'ACQUISITION ET D'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE

Plusieurs ont tenté de comprendre le processus de l'acquisition d'une langue d'après les théories constructivistes. Par exemple, dans son article, *Vygotsky and Language Acquisition*, Schutz (2004) décrit la théorie sociale constructiviste de Vygotsky de la façon suivante :

> « Les habiletés cognitives et les patrons de pensées développées chez l'enfant sont les produits des activités pratiqués dans les institutions de la culture dans laquelle grandit l'individu. Dans ce processus du développement cognitif, la langue est un outil critique qui détermine comment pensera l'enfant parce que les pensées sont transmises à l'enfant par les mots » (p.2).

Dans ce paradigme, Vygotsky propose la notion d'une 'zone de développement proximale' dans l'apprentissage chez l'être humain. Cette zone représente la différence entre les fonctions et les activités que l'enfant est capable de réaliser par lui- même et les fonctions qu'il peut accomplir avec l'assistance d'un adulte ou d'un autre apprenant. L'échafaudage est donc un aspect primordial de ce processus d'apprentissage de nature sociale, interne, interactive et coopérative. Comme l'apprenant prend davantage de

risques s'il est en confiance avec l'enseignant, l'enseignent se doit d'être intègre et de créer un climat de sécurité tout en s'assurant que les connaissances sont construites à partir des connaissances antérieures.

Krashen (1985) de son côté, a noté que l'acquisition d'une langue se fait dans une situation d'interaction humaine où l'apprenant reçoit de l'input qui est un peu au-dessus de son niveau présent de compétence. Cette notion est représentée par la formule i + 1, 'i' représente le niveau courant de compréhension de l'apprenant et 1, le concept prochain qu'il doit maîtriser. De plus, l'approche '*Total Physical Response (TPR)*' de Asher (1982) suggère qu'un contexte physique et visuel contribue à l'échafaudage de Vygotsky ou, le '1' de Krashen. En 2003, Krashen approfondit sa théorie en considérant le contexte dans lequel l'enfant apprend. Il a proposé que seul le message compris soit acquis. Il faut donc que l'environnement soit riche, semblable à celui vécu par l'apprenant lorsqu'il ou elle apprend sa langue maternelle. Ce contexte authentique peut, et doit être recréé dans le contexte scolaire. Par exemple, il suggère qu'un programme de lecture intensif et varié de livres, représente un environnement authentique d'input compréhensible. Il va plus loin en suggérant que les chansons représenteraient aussi une bonne source d'input compréhensible. Grâce à la relation unique entre un être humain et la musique, l'exploitation de la chanson est une activité susceptible d'impliquer l'apprenant de façon active dans la construction de nouvelles connaissances de la langue et de l'exposer à la culture de la langue apprise.

Pour comprendre l'enseignement d'une chanson dans une classe de français langue seconde (FLS) une définition de ce qu'est la musique s'avère nécessaire. Dans le dictionnaire *Le Petit Robert* (1987) sous le mot 'musique' nous trouvons la citation suivante de Rolland : « Si la musique nous est si chère, c'est qu'elle est la parole la plus profonde de l'âme » (p. 1247).

Quels sont donc les arguments spécifiques des experts qui favorisent la musique comme moyen pour apprendre? Jolly (1975) a observé la nature rythmique de la vie et la nature rythmique du discours. Il discute d'une recherche menée auprès de bébés à Boston où les chercheurs à l'hôpital ont remarqué que les mouvements des bébés étaient synchronisés avec le rythme du discours des chercheurs. Cette découverte les a amenés, à conclure que le rythme joue un rôle important dans l'acquisition d'une langue. Il suggère que la chanson est une ressource importante pour les apprenants d'une langue seconde. La répétition des paroles, le rythme et la mélodie d'une chanson favorisent l'apprentissage de la langue Lowe (1998) a aussi examiné la relation entre l'apprentissage de la langue et la musique. Plus spécifiquement, elle a étudié l'intégration de ces deux matières. Dans cette étude, l'enseignante a observé que les enfants avaient établi des liens directs entre le rythme et la mélodie musicale, et le rythme naturel de leur parole. Peut-être encore plus important, fut que les enfants ont continué à faire ces liens après que l'étude fut complétée (p. 8). Elle a conclut qu'il existe une relation étroite entre la langue et la musique.

D'après les chercheurs présentés ci haut, nous pouvons conclure que la chanson peut faciliter l'enseignement des stratégies d'apprentissage d'une langue seconde. Mais il

est évident qu'en apprenant une langue seconde, nous voulons que les élèves apprennent plus que les mots de la langue. Nous voulons aussi qu'ils aient une connaissance et une appréciation des gens qui utilisent cette langue dans la vie quotidienne.

Selon Bilash (2003), les enseignants doivent faciliter le développement de deux types de culture : le " C " culture - l'histoire, la géographie, la littérature, l'art et la musique et le deuxième le « c » culture - la culture invisible et abstraite : la moralité, les croyances, les comportements, et la langue corporelle. Elle note que la compréhension auditive, la première étape de l'apprentissage d'une langue est aussi l'aspect primordial de l'apprentissage d'une langue seconde. Elle suggère que la répétition d'une chanson peut favoriser la compréhension auditive et la production orale chez l'élève en langue seconde. Mais il est à noter que la culture d'une langue est toujours rattachée à la chanson, donc offre des possibilités illimitées de transmettre ces éléments culturels aux élèves.

Kramer (2001) en effet a développé un cours de langue pour Harvard University fondé sur l'apprentissage du français en utilisant les chansons. Ce cours propose que les chansons représentent les éléments concrets d'une culture dans le cadre d'un contexte cohérent. La répétition, la rime et la mélodie d'une chanson sont, d'après lui, des richesses mnémoniques, mais de plus, il a noté que la représentation sociale et historique d'une chanson ajoute à l'acquisition d'une langue une dimension de 'cultural literacy' (p. 2). En parlant plus spécifiquement de la chanson dans le contexte d'enseignement d'une langue seconde, Delière et Lafayette (1985) constatent « qu'une chanson est une des modes d'expression les plus authentiques de la mentalité de la vie d'un peuple, de son humour et de ses préoccupations quotidiennes » (p.412). Vernillar et Charpentreau

(1968) notent que « La chanson révèle l'âme d'un peuple » (cité dans Delière et Lafayette (1985, p. 411). Dans une étude peut-être plus analytique, Brown (1975) affirme qu'une chanson/poème est une entité sémiotique qui met à l'œuvre les codes linguistique, littéraire, culturel et musicale simultanément.

Abrate (1988) a aussi développé un cours autour de la culture française où tous les thèmes et les sujets sont présentés par la chanson. Selon elle, les chansons développent le portrait d'une culture (p. 218). Elle a souligné que ses étudiants restent souvent positifs envers les chansons du passé. En d'autres mots, les dimensions culturelles de la chanson peuvent augmenter le niveau de motivation des élèves face à l'apprentissage de la langue seconde.

Ce bilan des théories d'acquisition et d'apprentissage de langue et des théories sur l'usage des chansons dans l'apprentissage d'une deuxième langue, représente le cadre théorique qui m'a permis de mieux analyser la chanson comme outil de motivation pour apprendre le français. Chacun d'eux affirme que la chanson est une source riche et incontournable dans l'apprentissage d'une langue.

MÉTHODOLOGIE

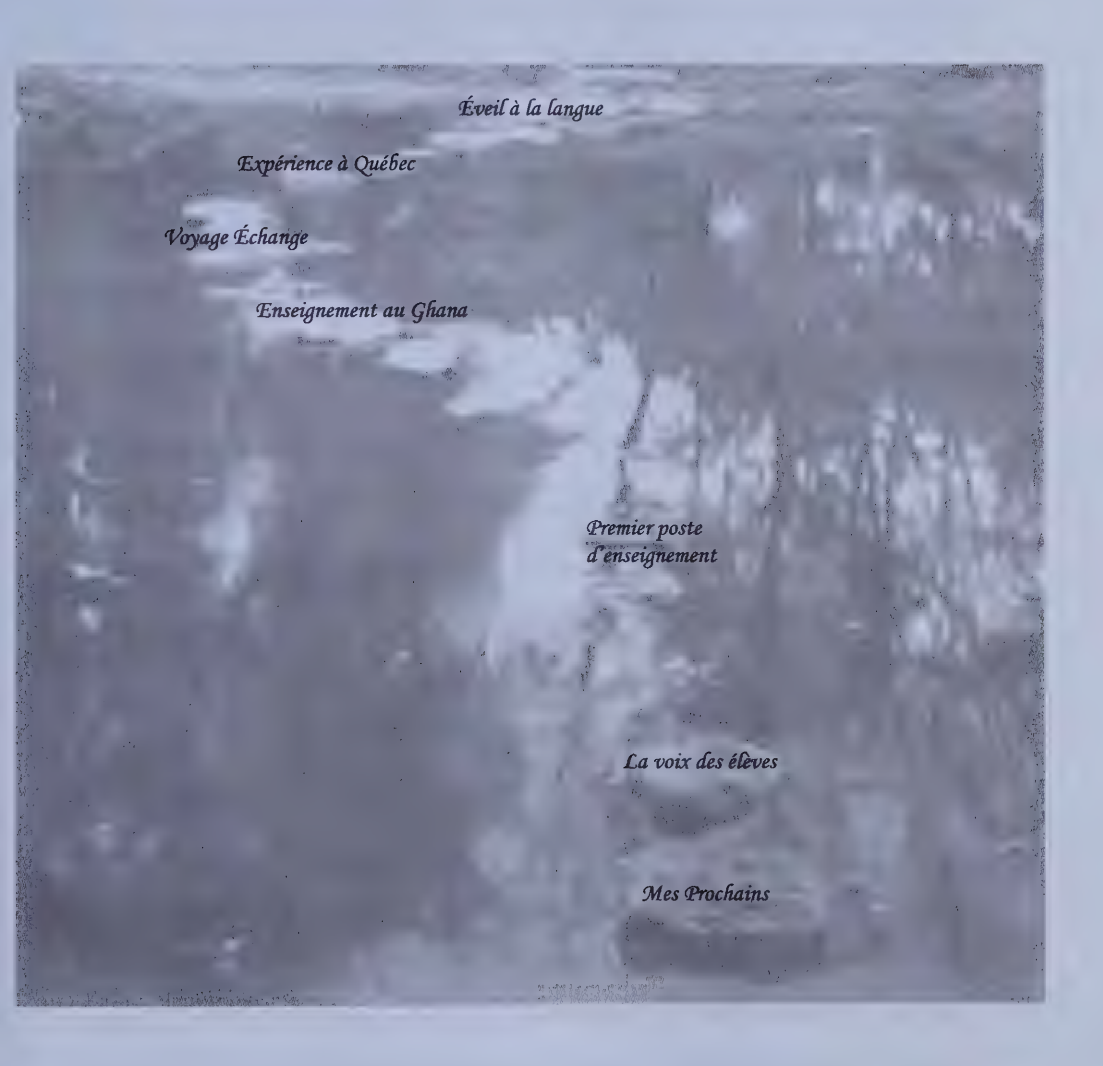
En faisant cette activité de synthèse, j'ai été inspirée par mes lectures de l'approche de récit de vie comme méthode de collecte de données. Selon Clandinin & Connelly (2000),

> Narrative researchers use narrative in some way in their research. Narrative inquiry embraces narrative as both the method and phenomena of study. Through the attention to methods for analyzing and understanding stories lived and told, it can be connected and placed under

> the label of qualitative research methodology. Narrative inquiry begins in experiences as expressed in lived and told stories. The method and the inquiry always have experiential starting points that are informed by and intertwined with theorètical literature that informs either the methodology or an understanding of the experience with which the inquirer began. In essence, narrative inquiry involves the reconstruction of a person's experience in relationship both to the other and to a social milieu (p.5).

Je me suis rendue compte que dans mes pierres de gués, il y a des étincelles qui ont éveillé d'autres événements oubliés. Freeman (2000), states "the purpose of narrative inquiry is not to resurrect the actual experience but to make sense of the past in the light of the present" (p.141).

Mes Pierres de Gués





Dans le but de s'interroger sur les grandes questions portant sur l'enseignement du français comme langue seconde, la professeure a proposé dans le cadre d'un cours de Maîtrise, la tâche d'identifier dix à douze moments mémorables intitulé 'Ma vie en français jusqu'à maintenant' (Laplante et Christenssen, 2001). Suite à cette tâche, nous devions les mettre en ordre chronologique, comme des pierres de gués. La présentation de ceux-ci a servi à identifier les moments forts qui m'ont inspirée à poursuivre jusqu'à maintenant l'apprentissage du français comme langue seconde.

Éveil à la langue -Il y a quarante-cinq ans, je suis sortie d'une classe de FSL très enthousiaste face à l'apprentissage du français. J'étais une jeune anglophone et je pensais que je pouvais parler et chanter en français! « Je m'appelle Myrna! » et « Sonnez les matines ». C'était la première pierre de gué dans mon cheminement d'apprentissage de français langue seconde. J'ai été entichée. D'autres moments suivraient.

Expérience à Québec - C'était la décennie (1960-1970) du centenaire du Canada. Les projets pour célébrer notre double héritage et culture étaient abondants. Ma sœur deux ans plus vieilles que moi avait fait une demande au *Canadian Council for Christians and Jews, pour participer à un programme d'échange qui avait comme but d'élargir les horizons des jeunes canadiens.* . Sa demande a été acceptée. Elle a donc passé quelques semaines avec Francine et sa famille sur une ferme près de Richelieu, comté de Rouville, province de Québec. Comme c'était loin de l'Alberta! Ce sont les détails de sa visite qui restent avec moi (elle est tombée amoureuse de Sylvain – si beau dans la lumière du feu de camp dans la photo!), et son souvenir des chansonniers et les

boites à chansons qu'elle a fréquentées avec ses copains et copines francophones. J'étais intriguée par les paroles d'un disque de Pierre Létourneau qu'elle a rapporté chez nous. Les paroles pour toutes les chansons furent soigneusement transcrites par Francine, sa copine d'échange. Je pensais: 'French people are so smart. How can they read and pronounce these words with all these marks?' Ma sœur et moi chantions ces chansons jusqu'à ce que sa passion et ses souvenirs soient déplacés par les exigences plus immédiates de sa jeunesse. Mais, ces souvenirs restent gravés dans ma mémoire.

Exigence pour l'entrée à l'université et voyage Échange- À cette époque, une deuxième langue était exigée pour l'entrée à l'université. En suivant les pas de ma sœur, qui s'était bien amusée à Richelieu, j'ai choisi d'étudier le français. J'ai saisi l'occasion de participer à un échange offert par *Les Jeunes Voyageurs Centenaires du Canada,* l'un des projets établis par la *Commission Centenaire*. Mon voyage à Shédiac, Nouveau-Brunswick, qui incluait un voyage à l'Expo à Montréal, me semblait pas mal exotique : le trajet en train à travers le Canada, les jeunes de Nouveau-Brunswick qui pouvaient parler aisément le français et l'anglais, les langoustes délicieuses, la mer, les bateaux, les milles langues et souvenirs de l'Expo.

Enseignement au Ghana - Plusieurs années plus tard mon mari et moi enseignions au Ghana en Afrique de l'Ouest, entouré de pays francophones. Souhaitant élargir nos horizons, nous avons décidé de suivre un cours à l'Alliance française à Accra, la capitale de Ghana. Monsieur Girardet, notre professeur, venait de France. À la fin du cours, il a donné un petit bouquin à mon mari qu'il avait jugé le meilleur étudiant dans la classe. Mais un jour lors d'une randonnée dans le nord du Ghana au Burkina Faso (à cette époque appelée Haute Volta), nous avons découvert que nos habiletés en français

n'étaient pas si bonnes que nous le croyions! Trempés de sueur, nous avons demandé de l'eau froide aux gens près de la route. Imaginez notre surprise quand ils nous ont amené un morceau sanglant de foie frais! J'étais heureuse que Monsieur Girardet n'était pas là! Je compris que nous devions continuer nos études en français!

Stage à Jonquière, Québec - Une fois retournée au Canada, je me suis inscrite dans un programme de diplôme pour devenir enseignante de français. Je suis allée à Jonquière dans le Saguenay, Lac St Jean, avec un groupe animé par Mme Eymet. J'étais impressionnée par la beauté et la précision de la langue française et par sa passion de la méthodologie qu'elle utilisait. Pour achever ses buts d'enseignement, Mme Eymet avait développé une méthodologie qui était à la fois traditionnelle et créative. D'une part, la rigueur de la forme de la langue avec les devoirs quotidiens, d'autre part, le plaisir de la chanson et de la poésie. Mme Eymet exploitait régulièrement des poèmes et chansons, dans lesquels on entendait la voix de l'auteur, tel que « Un canadien errant, banni de ses foyers, parcourait en pleurant des pays étrangers. » Même si je ne comprenais pas le sens de ces chansons, je sentais l'émotion exprimée dans les paroles du chansonnier. Ses paroles m'ont révélé un autre monde que je ne connaissais pas beaucoup. Là, à Jonquière, je commençais à accepter que même si c'était un grand défi, il vaudrait la peine de continuer avec mes études en français, si ce n'était que pour traverser les frontières d'un autre monde.

Premier poste en enseignement - J'étais embauchée par le conseil scolaire tout près de chez moi. J'ai traversé une autre frontière – celle du monde de l'étudiante à l'enseignante du français langue seconde. Aussitôt, j'ai réalisé que ce n'était pas évident engager mes élèves dans un projet d'apprentissage de français qui les convaincraient de

la valeur de connaître une langue seconde comme je l'avais été. Que faire? J'ai suivi plusieurs ateliers d'été offerts par mon conseil scolaire. La dame animatrice pour ces cours croyait fortement dans la possibilité d'enseigner le français langue seconde, surtout si on avait assez les ressources appropriées! Elle nous a donc inondés d'une panoplie de ressources! Des fiches pour enseigner la phonétique, des listes de vocabulaire thématique, les éléments grammaticaux pour chaque niveau, des documents pour enseigner la culture française. Elle a aussi fait intervenir des personnes ressources, et nous a offert l'occasion de pratiquer des techniques d'enseignement en groupe. Toujours optimiste et chaleureuse, elle travaillait intensément à bien nous préparer comme enseignantes de langue seconde.

La voix d'élèves- La voix des enfants qui chantaient reste avec moi. Je me rappelle d'entendre les enfants chanter quand ils étaient en train de mettre leurs bottes pour la récrée. 'Qui a peur du méchant loup? Qui a peur du méchant loup?' Et, parfois, un élève me répondait en français dans les couloirs. Quelle musique d'entendre le français produit spontanément par une élève!

« Nous dansons aujourd'hui, Madame Neilson? » « Mais oui! Il faut pratiquer les pas. » Les enfants rient, dansent, se tiennent les mains et chantent avec moi. « Quand on fait les crêpes chez nous, ma mère nous invite. Quand on fait des crêpes chez nous, ma mère invite tous. Une pour moi, un pour toi, une pour notre petit frère François. »

THÈMES ÉMERGENTS

En réfléchissant à mes pierres de gués, je me rappelle les moments forts qui ont eu un impact sur ma motivation d'apprendre le français. Comment un enseignant peut-il motivé un élève en voie d'apprentissage d'une langue seconde? Intriguée par les possibilités de bâtir un pont au dessus de la rivière de défis qui coule entre une langue maternelle et une deuxième langue, je ferai des liens entre les éléments clés de mes expériences et de la recherche.

LE RÔLE D'ENSEIGNANT

Un enseignant joue un rôle très important dans l'apprentissage d'une langue. Les chercheurs nous ont montré qu'un élève apprend, pas par pas, l'échafaudage des connaissances. Donc, la voix de l'enseignant doit être beaucoup plus invitante que celle de l'ogre qui habite sous le pont, lorsqu'il invite un apprenant à marcher avec lui sur ce pont entre le connu et l'inconnu, entre une langue maternelle et une langue seconde. C'est à l'enseignant d'initier l'apprenant à la culture et à l'histoire de la langue seconde. Comment accomplir ce tour de force?

Dans son livre *The Courage to Teach*, Palmer (2007) propose l'identité et l'intégrité de l'enseignant est au cœur de l'art de bien enseigner L'identité signifie un carrefour mouvant de toutes les forces intérieures et extérieures - le bon et le mauvais- qui constituent une personne. L'intégrité vient de la vie intérieure d'une personne où il/elle fait son choix. C'est en reconnaissant comment il /elle fait ses choix qu'un enseignant devient plus conscient des facteurs qui font de lui un bon enseignant.

L'enseignant intègre comprend qui il est et ce qu'il valorise comme enseignant. L'enseignant intègre a trouvé 'sa voix' et l'authenticité de celle-ci est évident. C'est l'authenticité d'un enseignant qui le rend capable de motiver ses étudiants à prendre des risques. Comme l'identité et l'intégrité d'une personne est propre à chacun, Je raconte ici l'exemple de mon récit de vie de Mme Eymet.

Lors de ma formation pour devenir enseignante de français langue seconde, j'ai suivi un cours d'immersion à Jonquière, Québec. Mme Eymet a réussi à nous faire baigner dans la beauté et la précision de la langue française. Par le truchement d'un recueil de chansons folkloriques québécoises, elle a enrichit notre expérience culturelle et historique du Québec. Nous avons chanté en classe, dans l'autobus et même dans notre lit. « C'est l'aviron qui nous mène, qui nous mène, c'est l'aviron qui nous mène en haut. » À tous les soirs, les devoirs de trente étudiants corrigés avec de l'encre rouge, étaient expliqués le prochain matin! Mme Eymet nous a aidés à comprendre les métaphores du poème 'C'était un bon copain ' par Robert Desnos. Je la revois les bras levés tentant de nous faire comprendre «… la cervelle dans la lune » et « …l'estomac dans les talons ». Elle a parlé pour Robert Desnos : elle voulait que nous comprenions la nature de ce 'drôle de copain'. En entendant la voix claire et précise de Mme Eymet, j'ai entendu la voix de Robert Desnos qui me parlait de son affection pour son copain. J'ai pu découvrir ce copain inconnu et j'avais un désir de comprendre pourquoi Desnos l'aimait en dépit de ses défauts. Elle nous a expliqué que les répétitions subtilement différentes, révélaient des traits de caractère d'un bon copain. Nous avons ensuite partagé des descriptions de nos amis que nous avons comparé avec celles de Robert Desnos. J'étais membre d'un groupe qui discutait la question universellement populaire :

Qu'est-ce qu'un bon copain? Je dirais que Mme Eymet était une professeure intègre et authentique. Sa méthodologie d'enseignement à la fois traditionnelle et créatrice nous invitait à s'engager pleinement dans l'apprentissage d'une langue seconde. Dans une leçon, nous passions d'une discussion des erreurs dans nos devoirs bien soulignés en encre rouge, à l'animation d'une chanson ou un poème pour améliorer notre prononciation. Mme Eymet animait son explication des chansons avec sa voix, avec des gestes, avec des grimaces et avec des références historiques. Elle a amené à son enseignement tous les éléments qu'elle a jugés importants. La passion avec laquelle elle a mené une leçon était l'évidence de sa foi dans ses propres méthodes et sa croyance que nous pouvions apprendre le français. Il n'y a aucun autre professeur comme Mme Eymet : elle est unique. Bien qu'elle a beaucoup de moyens pour arriver à ses fins, aucune approche méthodologique pourrait remplacer sa candeur et sa passion pour sa matière et pour ses étudiants.

Selon Palmer (2007), un enseignant authentique est un individu qui a la capacité de faire un lien entre l'apprenant et la communauté d'éducation dans laquelle il se trouve. C'est l'élément clé d'une communauté éducative :

> 'Truth is an eternal conversation about things that matter, conducted with passion and discipline" (p. 106)

En créant des liens avec ses apprenants, l'enseignant les invite à prendre des risques. Mme Eymet avait réussi à nous convaincre d'entrer dans cet état de vulnérabilité où c'était possible de s'engager dans 'la conversation' de thèmes pertinents pour nous comme étudiants de français langue seconde. Nous avions confiance en elle. Le poème qu'elle nous a présenté, 'C'était un bon copain' nous a permis d'être à l'aise avec l'incertitude. L'interprétation des mots étaient permis. C'est dans ce dialogue que nous

avons pu parler du thème de l'amitié, un thème très pertinent pour des jeunes adultes. C'était un grand moment lorsque j'ai découvert que je pouvais percevoir comment les francophones parlent du cœur. De plus, les expressions telles que « il avait l'estomac dans les talons ; il prenait les jambes à son cou ; il n'avait pas la langue dans sa poche » m'ont offert un autre moyen pour rentrer en relation avec les francophones. Pour un moment, je voyais 'le drôle de copain' de Robert Desnos debout près de Mme Eymet. La langue devenait vivante pour moi.

C'est à chaque enseignant de déterminer comment il va créer la communauté d'apprenant afin de mettre les élèves à l'aise dans leur tentative avec la langue seconde. Bien que l'authenticité de l'enseignant est essentielle à la motivation d'un apprenant, l'élève doit aussi être prêt à s'engager dans la communauté d'apprentissage.

Le filtre affectif

Dans un environnement riche et authentique, il faut aussi que l'apprenant soit dans un état qui lui permet de recevoir le message compréhensible, ce que Krashen nomma 'le filtre affectif'. Selon cette théorie, le filtre affectif peut causer un blocage mental chez l'apprenant lorsqu'il est en situation de stresse, de peur, d'intimidation, ou toutes autres situations négatives. Ce filtre affectif qui peut bloquer l'apprentissage, doit être réduit avant que l'apprenant soit en mesure d'accueillir l'input compréhensible. Racette (2005) a noté l'influence de l'écoute de la musique classique sur l'apprentissage de la comptabilité en éducation à distance. Elle suggère que plusieurs genres de musique aident les étudiants à mieux se détendre afin de pouvoir surmonter les défis d'étudier. J'ai remarqué cet effet

un jour dans un cours d'anglais langue seconde que j'enseignais aux nouveaux arrivés adultes au Canada.

Pour la première fois, j'ai entendu la voix de Marie, une étudiante coréenne qui avait refusé jusqu'à ce point là de parler! La plupart du temps, elle dormait pendant les cours de langue. C'est lorsque nous avons chanté la chanson « I did it my way » interprété par Frank Sinatra que je l'ai aperçu tout à fait engagée à la leçon. J'étais vraiment étonnée d'entendre sa voix. Cette chanson, lente et claire et mélancolique, l'a invité à s'engager dans la classe Serait-ce la mélodie familière qui aurait diminué le filtre affectif lui permettant de prendre le risque de s'investir ? J'ose croire que ce jour, peut-être une petite étincelle est apparue dans sa vie d'apprenante de langue seconde. Lorsque le filtre affectif a été réduit pour Marie, elle s'est éveillée : elle a chanté avec confiance.

La présence du filtre affectif est souvent typique chez les apprenants d'une langue seconde à cause des difficultés qu'ils ou elles peuvent éprouver dans ce contexte. Afin de diminuer ce filtre, Lozanov (1979) suggère que la musique peut jouer un rôle important en établissant un état de calme chez l'apprenant. *La Suggestopédia* une méthode d'enseignement des langues secondes développée par Lozanov, suggère que, « les méthodes traditionnelles d'enseignement des langues étrangères utilisent normalement beaucoup plus le cerveau gauche alors que *la Suggestoéedia* grâce à la musique en particulier, active à peu près également les deux hémisphères du cerveau, la gauche et la droite » (Lozanov, 1979). Je cite ici l'exemple de Donny qui m'a aidé à comprendre que par l'activation du cerveau droit avec la musique, l'enseignant peut motiver un élève à participer et possiblement à mieux apprendre.

Par exemple, Donny, un élève timide qui manquait de confiance, était parmi les élèves qui ont été transformés par l'expérience de la musique. Il disait souvent : 'Je ne peux pas faire cela ; je n'aime pas cela'. Mais, une fois devant l'occasion de danser ou de s'habiller en costume pour une présentation musicale devant ses paires, il a pu performer avec confiance. Sa performance d'imitation d'une chanteuse Western très connue reste gravée dans ma mémoire. Un des grands plaisirs de l'enseignement d'une langue seconde est de réaliser l'engagement de nos étudiants dans la salle de classe. Ce phénomène se produisait souvent lorsque j'animais une chanson. J'ai noté que parfois les élèves qui semblent désintéressés lors des cours de langue se retrouvent tout à coup, animés et engagés devant l'animation d'une chanson.

Je disais toujours à mes élèves qu'il y avait toute une gamme d'interprétations du message de la musique qui est acceptable. J'avais observé au fil des années que la musique touche chaque élève d'une façon différente. Ensemble, on a discuté et a construit une connaissance partagée de l'importance d'une chanson, mais elle reste souvent différente pour chaque élève. La raison pour ceci est expliquée par Gardner (1985) dans sa théorie d'intelligences multiples. Gardner considère que c'est de toutes les parties d'un cerveau humain, qu'émergent les intelligences multiples, et que celles-ci demandent que les méthodes d'enseignement adressent toutes ces sortes d'aptitudes trouvées parmi les élèves dans une salle de classe.

Fortin (2002) a examiné la relation entre la musique et d'autres domaines, notait un état de réceptivité chez ses apprenants avec l'utilisation des chansons dans sa classe de 4e année en immersion française. Elle suggérera donc que l'incorporation musicale avait eu un effet positif sur la production orale et écrite de ses élèves ainsi que sur leurs

attitudes, ce qui améliora le climat dans sa classe. En notant des indices de réceptivité face à l'apprentissage de la langue seconde chez ses élèves, Fortin a souligné six conditions fondamentales qui doivent être établies par l'enseignant dans sa salle de classe afin d'assurer ce climat de réceptivité, celles-ci sont : l'ouverture, la stimulation, le temps, l'auto direction, l'authenticité et la pédagogie différenciée. Elle conclut que l'utilisation des chansons peut aider à l'enseignant à établir ce climat propice à l'apprentissage de la langue, parce que l'intégration musicale semble mettre les élèves en état de réceptivité. Fortin a continué à voir une fois l'étude complétée que ses élèves faisant les relations entre le rythme des langues et la musique. J'utilise le rythme et la musique tout le temps pour les raisons expliqués ici par Fortin. Je trouve que ce n'était pas seulement les élèves comme Donny si gênée et manquant en confiance qui profite à l'utilisation de la musique. La plupart des élèves, même les adultes répondent à l'ouverture et la stimulation provenant de la chanson.

MES PROCHAINS PAS

Mes pierres de gués m'ont permis de comprendre la nature et la source de motivation à apprendre le français langue seconde. Dans le processus de synthétiser les moments mémorables de mon cheminement comme anglophone dans l'apprentissage d'une langue seconde, j'ai compris l'ampleur d'une voix authentique dans ce processus. Que ce soit la voix d'un professeur, d'une enseignante, d'un chansonnier, ou d'un élève, c'est elle qui m'a invitée à me dépasser. C'était une voix d'invitation exotique et attirante. M'entendre chanter en français avec ma voix anglophone m'a permis d'oublier le malaise qui peut si facilement paralyser l'apprenant d'une langue seconde. J'ai traversé les frontières d'un autre monde.

Ce monde d'apprentissage de langue seconde est plein des risques : tout est nouveau, il faut parler sans être confiant que l'on ne se trompe pas, que les fautes que l'on fait sont souvent comiques pour les autres et que l'on peut se sentir idiot dû à nos limites sémantiques et syntaxiques de la langue seconde. était--ce suffisant d'avoir une enseignante qui croyait en moi? En préparant ce texte réflexif, j'ai constaté aussi l'importance de s'occuper du filtre affectif dans une salle de classe. Les élèves doivent être invités à prendre des risques. L'animation d'une chanson est l'exemple que je prends pour favoriser un environnement d'apprentissage idéal pour l'apprentissage d'une langue seconde. Vous trouverez en annexe, une séquence didactique pour enseigner une chanson. Désormais, lorsque je me retrouverai devant une salle de classe, je me rappellerai que mon authenticité comme enseignante et l'animation d'activités pertinentes, sont les sources premières pour motiver les apprenants à poursuivre leur apprentissage du français comme langue seconde. Je veux offrir aux élèves, comme on

me l'a offert, l'invitation de se dépasser, de ne pas avoir peur de se sentir à part et de célébrer cette nouvelle personne qu'ils deviendront.

BIBLIOGRAPHIE

Abrate, J. (1983). “Pedagogical Applications of the French Popular Song in the Foreign Language Classroom.” *The Modern Language Journal 67*: 8 -12.

Acquelin, J. 2004. « À mon oncle Daniel ». *Conte-moi un poème.* Montréal : Planète Rebelle, 51.

Bilash, O. (2003). Seeing and Using Theory in Second Language Teaching Practice. *Séminaire présenté lors du 8e Institut national de l’ACPI.* Edmonton, AB.

Delière, J. et Lafayette, R. (1985). « La Clef des chants : thèmes culturels et techniques pédagogiques pour l’enseignement de la civilisation par la chanson. » *The French Review* 58: 411-425.

Rehorick, S. (2004). (*Plan Deux Mille Treize (2013): Stratégiespour une approche nationale de l’enseignement d’une langue seconde*. Ministère du Patrimoine canadien.

Failoni, J. W. (1993). “Music as Means to Enhance Cultural Awareness and Literacy in the Foreign Language Classroom”. *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy:* .1, 97-108.

Fortin, S. (2002). « L’impact de l’intégration musicale sur l’apprentissage d’une deuxième langue en contexte d’immersion française. » *Projet de synthèse.* Faculté Saint-Jean, Université de l’Alberta, Edmonton, Alberta.

Gardner, Howard. (1985). *Frames of the Mind: The theory of multiple intelligences.* New York, Basic Books.

Jolly, Y. (1975). “The use of songs in teaching foreign languages.” *Modern Language Journal* 59. 11-14.

Kramer, D.J. (2001). "A Blueprint for Teaching Foreign Languages and Cultures through Music in the Classroom and on the Web". *ADFL Bulletin* 33, 1, 29-35.

Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* Essex, England: Longman Group Limited.

Krashen, S.D. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use.* Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

Lapkin, Sharon. (2004). "Rising to the Challenge: A research Perspective on How to Double the Proportion of secondary School Graduates with a functional Knowledge of their Second Official language." *Office of the Commissioner of Official Languages: Research document.* http://www.ocol-clo.gc.ca/symposium/documents/lapkin_e.html

Laplante, B. & Christiansen, H. (2001). « Portfolio langagier en français ». *Canadian Modern Language Review,* 57, 3.

Lowe, A.S. (1998). « L'enseignement de la musique et de la langue seconde: pistes d'intégration et conséquences sur les apprentissages ». *Canadian Modern Language Review*, 54, 2, 1-13.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What every Teacher Should Know.* New York, New York: Newbury House Publishers.

Palmer, P. (2007). *The Courage to Teach.* San Francisco: Jossey-Bass.

Pinnegar, S. and Daynes, J.G. (2007). Dans D. J. Clandinin, (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology.* Thousand Oaks California: Sage Publications, Inc.

Privy Council Office. (2003). *The Next Act: New Momentum for Canada's Linguistic Duality: The Action Plan for Official Languages.* Ottawa, Canada. 75 pages.

Racette, N. (2005) "L'influence de l'écoute musicale classique sur L'apprentissage de la comptabilité en éducation a distance". *Revue du CQFD.* Distances, 2/9/2006, <http://cqfd.teluq.uquebec.ca/distances/v7n2-c.html>

Saféris, F. (1986). *La suggestopédie: une révolution dans l'art d'apprendre.* Paris : Laffont.

Vernillat, F. et Charpentreau, J. (1968). *Dictionnaire de la chanson française.* Paris : Larousse.

Vigneualt, G. (1989). "Les gens de mon pays'. *Le Québec en poésie.* Evreux, France : Hérissey.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language.* Cambridge, MA: MIT Press.

ANNEXE A : PROJET D'ANIMATION D'UNE CHANSON

Je reconnais qu'une chanson ou un poème est toute simplement quelques mots sur une page jusqu'à ce qu'un professeur anime cette source d'énergie pour sa classe. La valeur de l'enseignement d'une chanson dans une classe de langue seconde dépend surtout de l'approche personnelle et authentique avec laquelle l'enseignant anime une chanson.

Ce projet présente une unité d'enseignement d'une chanson. C'est à l'enseignant de trouver la magie pour que ce projet chanson ait de la vie. Pour cela, chaque enseignant doit regarder dans son cœur et dans les yeux de ses élèves, pour capter la magie dans la salle de classe.

Projet Chanson

Le thème : 'Mon Voisinage '
Le niveau : 6ème année Français Langue Seconde
La chanson : 'Zora sourit'
Auteurs : J.J. Goldman et J. Kapler
L'artiste : Céline Dion
Le niveau de difficulté : Avancé. La vitesse des paroles et de la musique : Rapide. La clarté de la voix : Excellente
Le contenu : Approprié au niveau.

Pour montrer combien de fois chaque habilité est adressée dans les activités pour ce projet, le tableau suivant présente les activités par l'habileté adressée :
La culture.
La communication qui inclut la compréhension orale et la compréhension de la lecture.
La production orale et la production écrite.
La langue qui inclut la grammaire, le vocabulaire et les sons.
Les stratégies d'apprentissage sont indiquées pour chaque activité.

Habilités :	Culture	Compréhension orale	Compréhension De la lecture	Production orale	Production écrite	Grammaire	Vocabulaire	Sons
Totale d'Activités :	15	19	14	18	13	8	9	12
Activité :								
no. 1	*	*		*				*
no. 2	*	*	*	*				*
no. 3	*	*	*	*	*			*
no. 4	*	*	*	*	*			
no. 5	*	*	*		*	*		
no. 6	*	*		*				
no. 7		*	*	*	*		*	*
no. 8			*		*	*	*	*
no. 9		*		*	*		*	*
no. 10			*	*	*	*	*	*
no. 11		*		*			*	*
no. 12		*	*	*	*		*	*
no. 13		*	*		*	*		*
no. 14	*	*	*	*	*			*
no. 15	*	*	*	*	*			
no. 16	*	*		*		*	*	
no. 17	*	*	*		*			*
no. 18	*	*		*		*		
no. 19	*	*		*		*	*	
no. 20	*		*	*	*		*	
no. 21	*	*	*	*				
no. 22	*	*		*		*		

Tableau de Synthèse d'activités par Habilités Pratiquées

LISTE DES ACTIVITÉS PAR CATÉGORIES

Catégorie 1 : Les expériences langagières :
La compréhension, l'expression et la négociation du sens.

Activité no. 1
Tâche : Écoutez la chanson deux ou trois fois. Chantez, frappez des mains, taper des pieds, claquez des doigts, faites des grimaces, dansez.
Les stratégies d'apprentissage : Tolérez ambiguïté. Les stratégies de mémoire : pratiquez et répétez.

Activité no. 2
Tâche : Écoutez la chanson en lisant Fiche no. 1. Tournez à votre partenaire et discutez votre réaction avec ces phrases simples et des gestes convenables : « J'aime cette chanson. » « Je n'aime pas cette chanson. » « Je suis heureux. » « Je suis triste. » « Je suis timide. » « Je suis fâché. »
Les stratégies d'apprentissage : Répétez. Utilisez un modèle. Trouvez un moyen différent de communiquer un message.

Activité no. 3
Tâche : Écoutez et chantez la chanson. Démontrez votre compréhension du type de musique et de l'artiste en écrivant, en dessinant, et/ou par vos actions.
Les stratégies d'apprentissage : Utilisez les indices auditoires. Activez les connaissances. Associez.

Activité no. 4
Tâche : Avec un partenaire lisez la Fiche no. 2. Choisissez vos mots préférés. Les illustrez à côté ou en bas de la page.
Les stratégies d'apprentissage : Collaborez. Posez des questions.

Activité no. 5
Tâche : En groupe, dessinez une murale qui démontre le bilan de la compréhension de la chanson des membres du groupe. Etiquetez la murale: "Voila un dessin de Zora dans les rues".
Les stratégies d'apprentissage : Participez. Risquez. Utilisez les dessins et des gestes.

Activité no. 6
Tâche : Regardez une vidéo de la vie et la carrière de Céline Dion.
Les stratégies d'apprentissage : Identifiez les différences culturelles. Reconnaissez les éléments de la culture francophone.

Catégorie 2 : Les éléments linguistiques :
Les sons, les symboles, le vocabulaire, la grammaire.

Activité no. 7
Tâche : Écoutez et/ou chantez la chanson. Encerclez les mots du texte que vous comprenez. Choisissez 6 de ces mots et les écrivez dans ton dictionnaire personnel.
Les stratégies d'apprentissage : Démontrez votre compréhension par action ou par dessin. Devinez le sens d'un mot. Identifiez cognâtes et familles mots.

Activité no. 8
Tâche : Partagez vos mots et phrases avec un partenaire. Copiez ensemble une liste et partagez avec vos copains. « Je comprends ce mot. »
Les stratégies d'apprentissage : Posez des questions. Demandez la clarification. Encouragez vos copains. Répétez. Utilisez les actions. Utilisez une rime pour augmenter le vocabulaire.

Activité no. 9
Tâche : Écoutez les mots connus de vos copains. Tentez de les épelez. Corrigez ensemble. Partagez vos mots connus. « Voici un mot . . . »
Les stratégies d'apprentissage : Collaborez. Résolvez des problèmes.

Activité no. 10
Tâche : Classifiez les mots trouvés par les membres de votre groupe dans les catégories suggérées par le thème. Ex. Les bâtiments, les parties des bâtiments, les verbes (Fiche no. 5), les sentiments.
Les stratégies d'apprentissage : Collaborez. Développez un plan. Combinez le nouveau vocabulaire.

Activité no. 11
Tâche : Écoutez et chantez la chanson. Sautez (ou levez votre main) chaque fois que vous entendez un son ou un mot qui rime avec un autre mot ou son.
Les stratégies d'apprentissage : Concentrez votre attention sur le connu. Ignorer l'inconnu.

Activité no. 12
Tâche : Écoutez la chanson et chantez la chanson. Surlignez les mots qui riment. Lisez ces mots à un partenaire. Comparez les listes. (Voir Fiche 1. Fiche 3).
Les stratégies d'apprentissage : Concentrez votre attention.

Activité no. 13
Tâche : Remplissez une fiche pour démontrer par écrit votre compréhension de la chanson. Fiche 4. Répétez les mots à voix basse.
Les stratégies d'apprentissage : Concentrez l'attention sur l'information requise.

Catégorie 3 : La sensibilisation culturelle

Activité no.14

Tâche : Allez au site web : <http://www.celinedionmagazine.com/>>>. Partagez vos résultats avec un pair en utilisant les mots et l'information que vous avez comprise du site Web. Demandez de l'aide à un ami si nécessaire.

Les stratégies d'apprentissage : Prédisez l'information dans un texte. Activez les habiletés de la langue maternelle. Copiez, substituez, recombinez, faites une liste.

Activité no. 15

Tâche : Faites un<<google search>> pour Céline Dion. Combien de 'données' avez-vous trouvés ? Partagez dans un petit groupe trois choses qui vous ont intéressé le plus.

Les stratégies d'apprentissage : Concentrez votre attention sur l'information requise. Collaborez pour échanger de l'information.

Activité no.16

Tâche : Dans le style d'une émission télévisée, votez pour inclure ou non cette artiste dans le groupe des finalistes. Utilisez des adjectifs pour indiquer les raisons pour et contre votre choix. Souvenez-vous du vocabulaire que vous avez appris lors des thèmes précédents.

Les stratégies d'apprentissage : Partagez vos idées dans un petit groupe.

Activité no. 17

Tâche : Présentez une chanson de votre choix dans le style de cette artiste dans la méthode 'lip sync'. N'oubliez pas votre costume imitatif. Écrire une liste de tâches pour préparer le spectacle.

Les stratégies d'apprentissage : Utilisez les expressions faciales ou mimez pour transmettre un message.

Activité no. 18

Tâche : Dans le but de comparer une vedette de nos jours avec une vedette des années passées, écoutez la chanson 'La Bastringue' chantée par La Bolduc. Chantez, frappez des mains, tapez du pied.

Les stratégies d'apprentissage : Reconnaissez les éléments de la Francophonie.

Activité no.19

Tâche : Écoutez la chanson. Avec votre partenaire, discutez votre réaction avec ces phrases simples et des gestes convenables : « J'aime cette chanson. » « Je n'aime pas cette chanson. » « Je suis heureux. » « Je suis triste. » « Je suis timide. » « Je suis fâché. » (Voir fiche no. 6).

Les stratégies d'apprentissage : Collaborez avec d'autres dans le but de vous sentir confiant et d'échanger de l'information. Utilisez des phrases courtes, des phrases mémorisées à partir des modèles.

Activité no. 20

Tâche : Avec un partenaire, remplissez la grille de comparaison en utilisant les mots que vous avez et aussi les mots en bas de la page. (Voir Fiche no. 7)
Les stratégies d'apprentissage : Reconnaissez les éléments d'une communauté Francophone.

Activité no. 21

Tâche : Remplissez un questionnaire avec un partenaire et avec l'aide de l'enseignant afin d'indiquer vos préférences d'artiste et type de musique. (Voir Fiche no. 8).
Les stratégies d'apprentissage : Prenez le risque de lire un nouveau texte en Français. Répétez, utilisez les modèles, compensez, trouvez un autre moyen.

Activité no. 22

Tâche : Partagez vos opinions. Soyez juste. Utilisez les gestes, les grimaces, les dessins. Posez des questions.
Les stratégies d'apprentissage : Utilisez des phrases qui indiquent une opinion. Voyez au mur les expressions suivantes : « Je préfère » « Je pense » « J'aime » « J'adore ».

Activité no. 23

Tâche : S'organisez en groupe. Choisissez une chanson. Discutez comment présenter à la classe. (Voir Fiche no. 9 pour les idées). Voyez le professeur pour des exemples et des formats pour chaque type de présentation sur la fiche. No.9
Les stratégies d'apprentissage : Utilisez des phrases qui indiquent une opinion. Voyez au mur les expressions suivantes : « Je préfère » « Je pense » « J'aime » « J'adore ».
N. B. Annexe no.1 (pp.) contient des modèles des fiches d'activités dont on peut se servir pour les activités. Elles sont offertes à titre d'exemple.

ANNEXE B : FICHES POUR LES ACTIVITÉS

Fiche no. 1 Paroles
'Zora Sourit' J.J. Goldman/J. Kapler chanté par Céline Dion

Une rue, les gens passent
Les gens comme on les voit
Juste un flux, une masse
Sans visage, sans voix
Quel étrange aujourd'hui
Quelque chose, mais quoi?
Désobéit

Une rue comme d'autres
Et le temps se suspend
Une tache, une faute
Et soudain tu comprends
Impudence inouïe
Insolite, indécent
Zora sourit

Zora sourit, aux trottoirs, aux voitures, aux passants
Au vacarme, aux murs, au mauvais temps
À son visage nu sous le vent
À ses jambes qui dansent en marchant
À tout ce qui nous semble évident
Elle avance et bénit chaque instant
Zora sourit

Des phrases sur les murs
Des regards de travers
Parfois quelques injures
Elle en a rien à faire
Elle distribue ses sourires
Elle en reçoit autant
Zora sourit, effrontément
Zora sourit, insolemment

Zora sourit pour elle, elle sourit d'être là
Mais elle sourit pour celles, celles qui sont là-bas
Pour ces femmes, ses soeurs qui ne savent plus sourire
Alors, des larmes plein le cœur, des larmes plein la vie
Zora sourit, Zora sourit, Zora souri

‘Zora Sourit’ J.J. Goldman/J. Kapler chanté par Céline Dion

Fiche no. 2 Dessines

Écoutez et lisez la chanson. Lisez les mots soulignés. Copiez 7 ou 8 de ces mots. Dessinez ou écrivez pour expliquer les sens de ces mots. C’est une bonne idée de deviner si vous voulez! Vous pouvez écrire au verso si nécessaire.

Une rue, les gens passent
Les gens comme on les voit
Juste un flux, une masse
Sans visage, sans voix
Quel étrange aujourd’hui
Quelque chose, mais quoi?
Désobéit

Une rue comme d’autres
Et le temps se suspend
Une tache, une faute
Et soudain tu comprends
Impudence inouïe
Insolite, indécent
Zora sourit

Zora sourit, aux trottoirs, aux voitures, aux passants
Au vacarme, aux murs, au mauvais temps
À son visage nu sous le vent
À ses jambes qui dansent en marchant
À tout ce qui nous semble évident
Elle avance et bénit chaque instant
Zora sourit

Dessinez ici !!!!!!!!!!!

Fiche no. 2 (Suite) 2 /2

Des phrases sur les murs
Des regards de travers
Parfois quelques injures
Elle en a rien à faire
Elle distribue ses sourires
Elle en reçoit autant
Zora sourit, effrontément
Zora sourit, insolemment

Zora sourit pour elle, elle sourit d'être là
Mais elle sourit pour celles, celles qui sont là-bas
Pour ces femmes, ses soeurs qui ne savent plus sourire
Alors, des larmes plein le cœur, des larmes plein la vie
Zora sourit, Zora sourit, Zora sourit

Dessinez ici !!!!!!!!!!

'Zora Sourit' J.J. Goldman/J. Kapler chanté par Céline Dion

Fiche no. 3 Les mots qui riment

Tache: Écoutez 'Zora Sourit'. Trouvez les mots qui riment pour les tirets. Essayez de les épeler. Vérifiez avec Fiche no. 1.

Une rue, les gens passent
Les gens comme on les voit
Juste un flux, une ___________
Sans visage, sans voix
Quel étrange aujourd'hui
Quelque chose, mais __________?
Désobéit

Une rue comme d'autres
Et le temps se suspend
Une tache, une ____________
Et soudain tu ___________
Impudence inouïe
Insolite, indécent
Zora sourit

Zora sourit, aux trottoirs, aux voitures, aux passants
Au vacarme, aux murs, au mauvais temps
A son visage nu sous le ____________
À ses jambes qui dansent en _____________
À tout ce qui nous semble évident
Elle avance et bénit chaque ____________
Zora sourit

Des phrases sur les murs
Des regards de travers
Parfois quelques injures
Elle en a rien à faire
Elle distribue ses sourires
Elle en reçoit autant
Zora sourit, effrontément
Zora sourit, ____.

Zora sourit pour elle, elle sourit d'être là
Mais elle sourit pour celles, celles qui sont là-___
Pour ces femmes, ses ___________________ qui ne savent plus sourire
Alors, des larmes plein le __________________, des larmes plein la vie
Zora sourit, Zora sourit, Zora sourit

Fiche no. 4 Compréhension

Écoutez 'Zora Sourit' chanté par Céline Dion et trouvez les réponses.

1. Comment s'appelle-t-elle?
Elle s'appelle ____________.

2. Où est Zora?
Elle est _________ ___________ __________.

3. Qui est Zora?
Zora est une ______________________.

4. Comment est Zora?
Zora est ______________ et __________________.

5. Zora, qu'est-ce qu'elle fait?
Zora ___________ et elle _________________.

6. Pourquoi Zora est en ville?
Elle est en ville parce qu'elle _______________.

7. Qu'est-ce qu'il y a dans les rues?
Dans les rues, il y a des _________________, des ______________ et des _________.

8. Quel est le nom de la ville?
Le nom de la ville est ___________________.

9. Pensez-vous que Céline aime Zora? (Cocher votre réponse.)
______Oui, Je pense que Céline aime Zora.
______Non, je ne pense pas que Céline aime Zora.

Choix :
10. Dessinez une image de Zora au verso cette feuille.
OÙ
Dessinez les rues où marche Zora

'Zora Sourit' écrit par J.J. Goldman/J. Kapler chanté par Céline Dion

Fiche no. 5

Lisez les mots en gras. Choisissez 5 mots d'action et les dessinez les à coté de la phrase pour illustrer le sens de ces verbes. Ajoutez des détails que vous voulez.

Une rue, les gens **passent**
Les gens comme on les voit
Juste un flux, une masse
Sans visage, sans voix
Quel étrange aujourd'hui
Quelque chose, mais quoi?
Désobéit

Une rue comme d'autres
Et le temps se **suspend**
Une tache, une faute
Et soudain tu **comprends**
Impudence inouïe
Insolite, indécent
Zora **sourit**

Zora sourit, aux trottoirs, aux voitures, aux passants
Au vacarme, aux murs, au mauvais temps
À son visage nu sous le vent
À ses jambes qui **dansent** en **marchant**
À tout ce qui nous semble évident
Elle **avance** et bénit chaque instant
Zora sourit

Des phrases sur les murs
Des regards de travers
Parfois quelques injures
Elle en a rien à faire
Elle **distribue** ses sourires
Elle en **reçoit** autant
Zora sourit, effrontément
Zora sourit, insolemment

Zora sourit pour elle, elle sourit d'être là
Mais elle sourit pour celles, celles qui sont là-bas
Pour ces femmes, ses soeurs qui ne savent plus sourire
Alors, des larmes plein le cœur, des larmes plein la vie
Zora sourit, Zora sourit, Zora sourit

'Zora Sourit' J.J. Goldman/J. Kapler chanté par Céline Dion

Fiche no. 6 La musique et l'artiste.

1. Quel genre de musique est cette chanson?
Le genre de musique est ______________. Lente, vite, douce.

2. Quels instruments musicaux entendez-vous?
J'entends ____________________________.

3. Qui est Céline Dion?
Céline Dion est ______________________.

4. Faire un « google search » pour Céline Dion. Combien de 'données' as-tu trouvé?
J'ai trouvé __________________.

5. Aller au site web : <<http://www.celinedionmagazine.com/>> Partagez vos résultats.

6. Aimez-vous la musique de Céline Dion? Pourquoi?
Oui, j'aime la musique de Céline Dion parce que __________________________.
Non, je n'aime pas la musique de Céline Dion parce que _____________________.

7. Quelle chanson préférez-vous?
Je préfère la chanson ____.

8. Nommez 3 pays dans lesquels Céline Dion est connue.
Les trois pays sont __________________, __________________ et ____________.

Fiche no. 7 Comparaison de genres

Écoutez une chanson de Céline Dion 'Zora et de La Bolduc 'La Bastringue'

Répondez : _____Oui, j'entends une différence entre les deux chansons.
_____Non, je n'entends pas une différence entre les deux chansons.

Remplissez cette grille de comparaison avec une partenaire.

Chanteuse	**Céline Dion**	**La Bolduc**
Chanson	'Zora sourit'	'La Bastringue'
Le style de musique		
Les Instruments		
Le tempo		
Le thème		
Le but		
Les paroles		
L'auteur		
Le pays et l'année d'origine		
L'époque		
La danse		
Les images		
La culturelle		
Le message		
Ta note sur /10		

Fiche no. 8 Préférences

1. Je préfère la chanson ______________________parce que
2. J'aime cette chanson parce que ______________________________
3. Est-ce que les chansons changent? Pourquoi?

_____Oui, les chansons changent parce que _____________________________________.

_____ Non, les chansons ne changent pas parce que ______________________________.

4. Est-ce que Céline Dion et La Bolduc sont pareilles?

_____Oui, Céline Dion et La Bolduc sont pareilles.

_____ Non, Céline Dion et La Bolduc ne sont pas pareille.

Fiche no. 9 Présentation

S'organisez dans un groupe. Choisissez une chanson. Discutez comment présenter à la classe. Idées pour une présentation. (Format inclut pour tous ces choix si vous voulez.)

_____ Ecrivez une lettre a la chanteuse choisie.

_____ Interviewez un 'fan' de l'époque

_____ Imaginez d'être membre de la famille de Céline ou de Mary. Ecrire une journée.

_____ Dessinez une affiche pour un spectacle de Céline ou Mary. Rappelez-vous L'époque.

_____ Faites une chorégraphie de votre danse

_____ Cherchez les styles de danse pour l'époque

Parlez avec votre l'enseignant pour assurer un date pour votre présentation.

University of Alberta

A Second Language – un projet de vie

par

Mireille Prévost

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Campus Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Printemps 2008

ABSTRACT

Reaching a viable level of comfort in speaking a second language can take years. It follows a sinuous path that leads to an array of skills never entirely mastered; there will always be room for improvement. The author has chosen narrative inquiry to share her lifelong journey through the learning and acquisition of her second language, English. In this synthesis, she identifies three stages that she went through in order to become the fluent English speaker she is today. She also calls upon the expertise of a variety of researchers in the domains of linguistics and psychology to support her own experience. The author hopes that her work can be used as a tool to compare experiences among language learners as well as a source of inspiration for those who are in the process of achieving the same goal. By highlighting both, the difficulties and the gratifying successes encountered, she wishes to reassure the potential learner and help recognize even the smallest evidence of success.

RÉSUMÉ

Il faut compter des années pour devenir relativement à l'aise de s'exprimer dans une langue seconde. Au cours de ce processus long et sinueux, on accumule un bon nombre d'habiletés qu'on n'arrive pas toujours à maîtriser parfaitement. C'est un domaine où l'on peut toujours s'améliorer. L'auteure a choisi le récit de vie pour partager son expérience d'apprentissage/d'acquisition de sa langue seconde, l'anglais. Dans cette synthèse, elle identifie trois phases qu'elle a traversées afin de devenir la personne compétente en anglais qu'elle est aujourd'hui. Afin d'appuyer sa démarche, elle se réfère à des experts dans les domaines de la linguistique et de la psychologie. L'auteure espère que son travail servira non seulement d'outil de comparaison parmi les apprenants, mais qu'il constituera aussi une source d'inspiration pour ceux qui sont en train d'apprendre une langue seconde. En soulignant les difficultés et les satifactions rencontrées lors de son cheminement personnel, elle souhaite rassurer l'apprenant en devenir et l'aider à reconnaître ses succès si discrets soient-ils parfois.

DÉDICACE

Je dédie cette activité de synthèse à madame Betty Donovan, enseignante retraitée. C'est à ses côtés, alors que j'étais monitrice de français à Nipawin, Saskatchewan que j'ai découvert ce qu'était l'art d'enseigner.

Vingt ans plus tard, je continue d'être inspirée quotidiennement par le souvenir de sa patience inébranlable, de ses stratégies pédagogiques variées et de sa gérance de classe discrète mais combien efficace.

Madame Donovan avait confiance : chaque enfant apprendrait… éventuellement.
Elle s'adressait à chaque élève avec respect, comme elle le faisait avec ses collègues, sa famille. Elle semblait ne jamais oublier qu'elle contribuait au façonnement d'un adulte en devenir.

Je remercie madame Donovan de tout mon cœur. Grâce à elle, je suis non seulement devenue enseignante, mais je suis devenue l'enseignante que je rêvais d'être.

REMERCIEMENTS

J'aimerais d'abord remercier mon amie Carolyn pour sa confiance inconditionnelle en ma capacité de compléter cette maîtrise en éducation.

Je remercie également Docteure Lucille Mandin pour son ouverture d'esprit et son enthousiasme dès qu'il s'agit de s'aventurer dans des sentiers moins battus. Ce récit de vie n'est pas un travail de recherche conventionnel ; or, il est le fruit d'une analyse personnelle profonde qu'aucune autre méthodologie aurait pu explorer.

Merci également à ma mère pour avoir nourri mon amour de la langue française en me suggérant des lectures et en les discutant avec moi depuis l'aube de ma vie. Elle a aussi contribué de façon substantielle à la rédaction de ce récit de vie puisque c'est elle qui a conservé précieusement notre correspondance de 1982 à 1985, période pendant laquelle l'apprentissage de ma langue seconde a franchi des étapes importantes.

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction

Par nature, j'ai tendance à tout analyser. De ce fait, mes pensées, mes gestes et mes actions ne font pas exception à cette manie : je repasse tout au peigne fin. Systématiquement, j'examine régulièrement mes idées, mes décisions et mes interventions auprès des autres. Alors que certains me qualifieront d'obsédée ou percevront des tendances égocentriques, d'autres discerneront un comportement métacognitif omniprésent et assez commun chez l'être humain.

Le processus d'apprentissage de ma langue seconde n'a donc pas échappé à cette règle de vie. Déjà à l'école élémentaire, alors que j'accumulais du vocabulaire et que j'apprenais les rudiments orthographiques et grammaticaux de l'anglais, mon esprit travaillait et je passais spontanément du rôle d'actrice à celui d'observatrice de mon cheminement linguistique. Pavlenko et Lantolf (2000) décrivent ainsi cet exercice mental : l'acteur emploie des formes symboliques dynamiques et graduelles lui permettant de représenter des changements vécus dans sa relation avec un phénomène ; l'observateur lui, organise ces expériences en termes de catégories, permettant une orientation mutuelle plutôt que personnelle. C'est probablement grâce à cette dichotomie, qu'il m'est relativement facile d'être objective envers mon processus d'apprentissage. Dans un premier temps, j'interagis avec l'environnement d'une façon personnelle ; dans un deuxième temps, je suis capable de créer cette distance qui me permet d'analyser cette relation.

Dans cette activité de synthèse, je tenterai de partager avec le lecteur ce mouvement intérieur qui m'habite depuis presque quarante ans. Ce processus dynamique de l'apprentissage d'une langue seconde, je me permettrai de le découper en trois phases entrelacées car il faut bien dire que ces étapes n'ont pas

de frontières définies : certaines se répètent, se confondent et parfois, se terminent afin qu'une autre commence. Je me suis inspirée de la recherche de Michelle De Courcy (2003) pour définir ces trois phases : la phase consciente ; la phase semi-consciente et la phase inconsciente. De Courcy utilise ce genre de classification pour décrire le comportement de l'apprenant en contexte d'immersion tardive et donner un sens à ce qu'on entend lorsqu'on parle de 'devenir bilingue'. Le cœur de ce travail explorera ces trois phases et comment elles s'appliquent à mon cheminement linguistique. En d'autres mots, j'essaierai de répondre aux deux questions suivantes : de quelle façon suis-je passée d'une phase à l'autre et que m'arrive-t-il maintenant que j'ai atteint la dernière phase?

Bien que j'estime que les jalons linguistiques appris à l'école sont importants, je suis convaincue que j'ai acquis ma langue seconde bien plus tard dès que la vie m'a forcée à utiliser cette langue, c'est-à-dire en état d'immersion. Ceci m'amène à définir trois termes importants.

Dans son livre *Fundamentals of Language Acquisition*, Stephen D. Krashen (1992) présente un bilan de cinq hypothèses qui résume les connaissances actuelles en matière d'acquisition/apprentissage d'une langue. L'une d'elle explique que l'acquisition et l'apprentissage sont deux façons différentes de développer notre habileté langagière.

L'acquisition est un processus subconscient. Pendant que ça se passe, on ne se rend pas compte que ça arrive. Lorsqu'on acquiert quelque chose, on n'est pas conscient qu'on possède cette nouvelle connaissance. La connaissance est placée de façon subconsciente dans notre cerveau. Enfants et adultes peuvent subconsciemment acquérir des langues et ce, plus facilement dans un contexte immersif.

L'apprentissage, c'est ce qu'on fait à l'école. C'est un processus conscient. Quand on apprend, on sait qu'on apprend. La connaissance apprise est représentée consciemment dans notre cerveau. Lorsqu'on parle de 'règles de grammaire', on fait référence à de l'apprentissage. La correction de l'erreur aide à apprendre : lorsqu'on fait une erreur et que quelqu'un nous corrige, on est supposé changer notre version consciente de la règle. La correction de l'erreur et l'apprentissage conscient sont des techniques relativement limitées.

Ouellet (1990) propose une définition adéquate de l'immersion puisqu'elle suggère que celle-ci favorise ce qu'elle nomme l'acquisition naturelle de la langue. L'immersion ne met pas l'accent sur l'étude des formes grammaticales dit-elle, mais cherche plutôt à développer une compétence communicative, c'est-à-dire la capacité d'exprimer le contenu d'un message dans la langue seconde et celle d'utiliser cette langue dans des situations sociales.

Alors que je me préparais moralement à rédiger un texte théorique (et aride) sur mes expériences avec la langue seconde, ma conseillère, toujours à l'avant-garde de nouvelles approches en matière de recherche, me suggéra de suivre un cours avec Docteure Jean Clandinin, bien connue pour ses travaux sur le récit de vie (*Narrative Inquiry*). Ce cours a été pour moi une révélation puisqu'il m'a offert les outils qui me permettent aujourd'hui d'écrire mon récit de vie et ainsi, rendre 'vivant' cette longue relation avec ma langue seconde.

> Narrative Inquiry is a way of understanding experience. It is collaboration between researcher and participants, over time, in a place or series of places, and in social interaction with milieus. An inquirer enters this matrix in the midst and progresses in this same spirit, concluding the inquiry still in the midst of living and telling, reliving and retelling, the stories of the experiences that make up people's lives, both individual and social. Simply stated, narrative inquiry is stories lived and told. (p. 20)

C'est donc une version modifiée de cette approche que je propose dans cette activité de synthèse. Après avoir discuté avec ma conseillère, nous avons décidé que j'adapterais cette méthodologie aux besoins de mon travail.

Pour rédiger ce récit de vie, j'ai bien sûr utilisé ma mémoire, mes réflexions. J'ai également lu des travaux de chercheurs afin d'apprendre les grands principes d'acquisition/apprentissage d'une langue et ainsi, confirmer ou infirmer mes propres idées. Grâce à la méticulosité de ma mère, j'ai pu consulter notre correspondance postale de 1982 à 1985. A ma grande surprise, elle avait conservé soigneusement mes lettres de l'époque, lettres précieuses puisqu'elles décrivent fidèlement ma vie, mais aussi mes tribulations avec ma langue seconde, l'anglais.

Dès mes premiers essais de rédaction, j'ai senti qu'il y aurait un problème. Bien que je sois tout à fait à l'aise d'écrire un tel travail en anglais, je dois avouer que mes pensées concernant mon aventure langagière me viennent spontanément à l'esprit en français. A cause de la nature même du récit de vie et des sentiments d'honnêteté et de transparence sur lesquels il devrait reposer, je me suis demandé s'il serait possible d'écrire un projet utilisant à la fois l'anglais et le français selon le besoin. Cette résonance bilingue conviendrait d'ailleurs très bien à ce je suis devenue. Enfin, si l'objectif d'apprendre des langues et de faciliter la communication avec son prochain et de s'ouvrir à d'autres cultures, il me semble logique que mon travail puisse être lu par une variété de lecteurs aux compétences langagières variées.

2. Récit de vie :

2.1 Le stade 'conscient'

Ayant immigré au Canada de la France à un très jeune âge, j'ai complété une grande partie de ma scolarité au Québec.

A l'époque, les cours d'anglais commençaient en 5e année. Il me semble qu'il s'agissait d'une vingtaine de minutes par jour, dirigées par un enseignant québécois qui ne parlait pas couramment l'anglais. Nous apprenions alors les parties du corps, les couleurs, les nombres, etc. Nous étions régulièrement testés sur des listes de vocabulaire.

En 6e et 7e année, les périodes d'anglais sont devenues plus longues et plus fréquentes. Aux listes de mots se sont ajoutées des listes de verbes au présent, au passé et au futur. Nous répétions comme des perroquets et sans contexte, ne comprenions pas toujours le pourquoi de ce verbiage.

Au secondaire, l'anglais s'est transformé en option que mes parents m'ont fort encouragée à suivre. Après tout, c'était une chance en plus d'obtenir un bon emploi quand je serai grande ! Cette fois, de vrais enseignants anglais sont venus nous enseigner les rudiments de la langue de Shakespeare ! Or, au lieu de nous faire aimer la langue, on nous l'a présentée comme un 'langage' que seuls quelques doués sauraient un jour parler. Française d'origine, j'avais un accent pointu qui attirait beaucoup de moqueries de mes enseignants et de mes pairs. J'ai donc tout doucement décroché et je suis devenue un véritable problème disciplinaire, particulièrement pour cette pauvre vieille enseignante venue tout droit de Toronto – elle aussi avait un accent très fort… lorsqu'elle s'exprimait en

français ! J'ai donc retenu très peu de mes leçons d'anglais ; on y parlait alors des verbes réguliers et irréguliers, des temps de conjugaison tels que le *Simple Past*, le *Present* et le *Past Perfect* et comble de tout, de la forme progressive de toutes ces mystérieuses formulations ! Encore une fois, beaucoup de théorie mais peu d'exercices en contexte !

En 10e année, je suis entrée à la Polyvalente où j'ai miraculeusement décidé de prendre mes études au sérieux. Devenue sans doute plus mature, j'avais au cours de l'été tracé mon avenir : dorénavant, je savais où je m'en allais ! Un expert en orientation scolaire nous avait dit en juin que notre entrée au CEGEP et éventuellement à l'université, dépendait non seulement de notre motivation, de nos notes mais également du choix judicieux de tous les cours obligatoires et optionnels qui nous choisirions au cours de ces deux dernières années du secondaire. Savoir l'anglais disait-il, était un atout précieux puisque maintenant presque TOUS les livres que nous lirions pendant nos études supérieures seraient rédigés dans cette langue ! Mon Dieu ! Et moi qui rêvais d'aller loin…

Je me suis donc mise à la tâche. De l'élément passif que j'étais, je suis devenue une apprenante active. Mon accent, les sourires narquois de mon entourage, les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de cette langue sans contexte au Québec ont sans doute contribué à développer cette personnalité, la mienne qui ne fléchirait plus devant la difficulté !

Au CEGEP, en Sciences de la santé, les livres ÉTAIENT pour la plupart écrits en anglais. A l'université, en biologie puis en consommation, une grosse partie de nos lectures se passaient en anglais. C'était un langage technique qu'un bon dictionnaire et une certaine pratique rendaient compréhensibles. Cependant, la

langue anglaise n'avait toujours pas de vraies raisons d'être pour moi. Son usage était purement académique, fonctionnel.

Cette première phase 'consciente' constitue ce que j'appelle plus haut, l'apprentissage de la langue. J'apprends une langue dans un milieu artificiel, sans contexte réel. Chaque mise en situation est simulée puisqu'elle a lieu en salle de classe.

L'ordre naturel, tel que mentionné par Krashen (1992) est toutefois respecté. J'apprends les parties d'une langue dans un ordre prévisible. Certaines règles de grammaire viennent plus tôt, d'autres, plus tard. Krashen mentionne que cet ordre naturel n'est pas influencé par un enseignement délibéré ; on ne peut pas le changer par des explications, des répétitions et des exercices. Malgré les répétitions, une notion ne sera acquise par l'apprenant que lorsque le moment sera venu.

Pendant cette première phase d'initiation à la ma langue seconde, le filtre affectif joue un rôle prépondérant et certainement, inhibiteur. Plus on se moque de mon accent français 'à couper au couteau', moins je prends de risques en classe. Krashen dit que si les variables affectives n'influencent pas directement l'acquisition d'une langue, elles empêchent parfois l'input d'atteindre ce que Chomsky appelle 'l'instrument de l'acquisition de la langue' (*Language Acquisition Device - LAD*), la partie du cerveau responsable de l'acquisition d'une langue. L'anxiété, le peu d'estime de soi, le manque d'appartenance au groupe parlant la langue cible comptent parmi les obstacles qui feront qu'une personne comprendra un input mais que ce dernier ne se rendra pas au *LAD* à cause du filtre affectif. Le filtre affectif devient plus fort à la puberté, ce qui expliquerait entre

autres pourquoi les plus jeunes apprennent mieux une langue seconde que les plus vieux.

2.2 Le stade 'semi-conscient'

2.2.1 Fredericton, Nouveau-Brunswick

En 1982, j'ai décidé de participer à un programme estival de langue seconde : six semaines immergée – c'était la première fois que j'entendais ce terme – dans un milieu anglais. Je suis allée à Fredericton au Nouveau-Brunswick où j'ai vécu une expérience vraiment complète qui allait me préparer sans que je le sache à mon avenir bilingue et à ma carrière d'enseignante en langue seconde ! C'est là que j'ai découvert ce qu'était un contexte, une raison d'utiliser une langue. En peu de temps, j'ai synthétisé un nombre impressionnant de connaissances acquises que j'ai pu appliquer à mon aise. L'erreur était permise et corrigée immédiatement. Pendant cet été inoubliable, des amitiés se sont formées et 'déformées'. Ce phénomène a attisé des sentiments qui devaient être exprimés parfois maladroitement en anglais car attrapés à parler français, nous avions trois avertissements après quoi, nous étions renvoyés chez nous ! Ce fut un processus grandissant qui m'a vraiment fait apprécier 'l'autre' culture canadienne.

Dans ce commentaire issu de ma correspondance, j'exprime un certain inconfort face à l'expression des sentiments dans ma langue seconde :

Today, that does one week that I speak ONLY English. It's hard for the inside of the body because it's impossible for me to explain many feelings in English. So, I note some amelioration of my language and now, I can speak English in a

conversation but no in a discussion: to strive is more hard! (Fredericton, May 24th 1982)

J'utilise l'anglais à des fins fonctionnelles. Je n'ai pas encore franchi l'étape qui me permet d'embellir mes idées et de nuancer mes propos dans des situations sociales. Je suis tout de même très satisfaite de mes progrès, si humbles soient-ils !

I improve my English Language and now it's almost naturally to think in English ! I wouldn't believe that, before! Imagine that! Each action, each word that you pronounce is in English ! Incredible! I am better that I thought! So, I won't be bilangual but I am able to hold a meeting, not too bad ! A good thing for me: I understand all!! (Fredericton, June 12th 1982)

Pendant ce séjour, l'apprentissage et l'acquisition se chevauchent. Chaque matin, je suis des cours de grammaire, de phonétique et d'expression orale. Le reste de la journée, j'ai le champ libre! C'est alors que des contextes se créent et les occasions d'utiliser les notions jusqu'alors acquises se multiplient. Tout doucement, je m'aventure à utiliser ma langue seconde pour partager des pensées plus personnelles. Grâce à l'anglais, je pénètre peu à peu dans une nouvelle culture.

2.2.2 Nipawin, Saskatchewan

En 1984, je me suis inscrite comme monitrice de langue seconde. Ce programme gouvernemental encore existant, permet entre autres, à des jeunes francophones d'aller vivre pendant au moins un an, dans une province ou un territoire où la langue anglaise prédomine afin d'offrir un soutien linguistique et culturel aux



écoles francophones ou d'immersion. On m'a placé à Nipawin en Saskatchewan. Dans ce petit village, j'ai choisi d'habiter avec des anglophones. Dans le contexte électoral de cette année en Saskatchewan, j'ai découvert que j'aimerais enseigner. J'ai été fascinée par ces petits enfants anglais qui apprenaient sans difficulté une langue seconde.

Immergée dans un contexte complètement anglais, j'ai dû apprendre à me servir continuellement de cette langue dont je n'avais que des connaissances fracturées. L'ouverture d'un compte à la banque, un entretien avec un administrateur, un collègue ou un parent, une première visite chez le docteur, une coupe de cheveux manquée, etc. : tous ces actes quotidiens m'ont appris à vivre dans cette langue seconde. Quand je repense à cette période, je me revois comme un enfant en immersion à la maternelle, qui écoutait beaucoup mais s'exprimait peu. Combien j'ai appris, cependant !

Plusieurs années plus tard, je décris mon expérience en ces termes :

I landed in Saskatoon on August 28th, 1984. I had never flown west of Quebec, and I remember clearly being impressed by the gold and yellow chesslike configuration of the Prairies: the infamous Bread Basket of the World as illustrated in my Grade 7 geography book. On the same day, from Saskatoon, I took a bus to Nipawin: four hours, stopping at multiple Greyhound Depots along the way! I was told later that my bus had in fact, been a milk run: an interesting expression for a French person who usually would have called my journey a wheel barrel (une brouette!). That day, I wrote to my parents that since a brief stop in Toronto, I had been 'immerged in the English language and that there was no other way to communicate'. I don't recall though, being scared or feeling lost. I found everyone to be very friendly and helpful.

I truly enjoyed my life in Nipawin. I found its people welcoming and generous. Later, I would actually discover that Saskatchewan was actually known in Western Canada for being that way.

On September 22nd, 1984, I wrote to my parents that the landlady of the house where I rented a room said that I did 'break speaking'; she was of course referring to break dancing which was popular at the time. Her explanation was that when I spoke English, I said a few words, then stopped, then continued. I spoke in fits and spurts, like the movements of a break dancer. She added that my English was not bad, but would be better when I would be able to make it flow. At the time, I remember thinking that I was in fact expressing myself in an easier way that when I had first arrived. Words came to me faster. I prided myself of understanding quickly when I was talked to, and admitted honestly that at times, a nod, a smile saved me from lengthy explanations. Yet, I still had a lot to learn...

The community halls suppers to which I was invited by various people were very pleasant. However, from every one of them, I would come home absolutely exhausted. Although everyone made an effort to say a few words in French at first, I would soon have to answer their questions in my awkward English. This was a lot of work intellectually and the reason of my end-of-evening tiredness. At all times during these dinners, I would have to be alert and paying close attention to the conversations going on around me. Unexpectedly, someone could turn to me and invite me to participate in the exchange.

One evening, before going out for dinner, I was offered an aperitif by my land-lady. Sensing my hesitation, she exclaimed: it will relax you! And it did! I found myself suddenly speaking fluently in English... Everybody seemed to understand me; I was finding my words almost instantly! I realized later that my newly

acquired English fluency was caused by my not-thinking too much before speaking! The drink had made me spontaneous! For some time, I felt as if I was not translating from French to English: I had crossed the threshold of languages! Bilingual, I was becoming!

So, a week later as I was getting ready to go out again, I poured myself two drinks, and experienced the same confidence as the week before. Later that night, as I lay in bed I realized that I really couldn't do that on a regular basis. At this rate, I would soon become the lush of the town! I had to find other strategies!

During my journey through learning English, I lived through several embarrassing moments – thank God for my and others' sense of humour. Once at the table, I asked for someone to pass me the 'paper', instead of the' pepper'! Another time in the staffroom, I was stunned to hear that a substitute teacher would teach aerobic all day – what a remarkable fitness level this person must have, I thought. She was in fact a language teacher who taught Arabic!

Michelle De Courcy (2003) expose clairement comment on 'donne du sens' à ce qui nous entoure dans un contexte immersif. Elle suggère 4 phases avec lesquelles je me sens particulièrement à l'aise puisque je peux les associer à la façon par laquelle j'ai moi-même appréhendé mes expériences 'réelles' en immersion anglaise.

Translation as a Receptive Strategy Stage

Pendant cette phase, l'apprenant dépend grandement de la traduction en français de tout ce qui se passe (oral ou écrit) en anglais autour de lui. Le recours à la traduction est donc surprenant surtout quand on sait qu'en immersion le contenu est enseigné/appris en utilisant la langue seconde sans recours à la langue

maternelle – la traduction est généralement évitée ; on essaie de ne s'en tenir qu'à la langue seconde. De Courcy recommande de quitter très vite cette phase afin de progresser plus rapidement en langue seconde et passer aux phases ultérieures.

Lorsque j'enseignais en immersion, je respectais le plus possible cette règle afin que mes élèves développent le réflexe de 'penser en français'. J'utilisais des synonymes, des gestes, etc. pour expliquer des mots, des expressions, etc. Toutefois, je pense que mes élèves eux, traduisaient en anglais. Ils le faisaient pendant les travaux d'équipe, par exemple. Parfois, l'un d'eux découvrait que c'était plus de travail de traduire sans arrêt et commençait à faire l'effort de 'fonctionner' en français.

En tant qu'apprenante, j'ai également traversé cette phase. Je suis devenue très habile à traduire (et rapide !) tel que je l'expliquerai plus bas ; à un certain moment, je donnais l'impression de penser en anglais ! Tout doucement, le balancier s'est renversé et je suis passée 'de l'autre côté' : le côté où l'on ne traduit plus.

> Researchers such as Cohen (1994, 1998) and Kern (1994) are also finding the use of large amounts of translation as a receptive strategy by the immersion and other foreign language students (…) Cohen noted that one of the skills immersion students develop is that of being extremely rapid translators (personal communication, July 1996).

Key Word Stage

L'apprenant s'accroche aux mots-clefs – souvent le verbe principal - et devine le reste de la phrase ou du paragraphe. Souvent, ces mots-clefs sont traduits mentalement par l'apprenant ; ce qui lui permet de comprendre le reste du message. Cependant, pour utiliser cette technique, le lecteur doit connaître assez

de mots de la langue seconde afin qu'il puisse déduire le sens du reste du message.

J'utilisais cette technique lorsque j'ai commencé à lire en anglais, lasse de l'expérience de lire un texte avec le dictionnaire ouvert à mes côtés.

A l'oral, on doit être particulièrement attentif pour utiliser la technique des mots-clefs. On ne peut pas se permettre d'être distrait, autrement, on manque ce qui suit.

Learner Relaxing and Getting the Gist!

L'apprenant réalise qu'il n'a pas besoin de comprendre tout ce qu'il entend ou lit. Il relaxe et essaie de comprendre le sens général. Il devine le sens en utilisant le contexte. Avec cette stratégie, il n'y a que quelques mots que l'apprenant ne comprend pas et, au lieu de traduire ces mots, il les ignore et devine le sens en utilisant le contexte.

J'ai très vite atteint cette phase surtout en lecture. A un moment donné, j'avais tellement à lire en anglais que si j'avais essayé de tout comprendre, je ne m'en serais jamais sortie !

Out of Awareness Stage

L'apprenant ne semble plus être conscient qu'il travaille dans une langue seconde. En d'autres mots, il ne remarque plus qu'il utilise des stratégies pour donner du sens à ce qu'il lit ou entend.

C'est moi, maintenant ! Après toutes ces années, immergée dans le monde anglais albertain. L'immersion dans un contexte anglais m'a aidée à 'exister dans l'autre langue'.

2.2.3 Edmonton, Alberta

En 1985, je me suis inscrite à la Faculté Saint-Jean à Edmonton, au baccalauréat en éducation. Puisque je tenais à être 'parfaitement' bilingue, j'ai suivi des cours d'anglais et je me suis fait des amis anglophones. Afin de 'comprendre' plus vite, j'ai travaillé au 7-Eleven du coin.

2.3 Le stade 'inconscient'

En 2008, je poursuis ce cheminement même si je me considère bilingue. Je suis honnêtement et complètement à l'aise dans les deux langues. Selon le contexte, je me sens parfois mieux dans une langue que dans l'autre. Je ris, je pleure, je me fâche dans les deux langues.

Cette transition, je crois l'avoir faite vers la fin des années 80. Pour moi, être bilingue 'signifiait' et signifie toujours de pouvoir exprimer n'importe quoi dans une langue ou l'autre : un besoin, un désir, une question, une émotion, une impression, etc. En rétrospective, j'ai atteint cet objectif en étant exposée à une pléiade de situations de vie réelle et ce, de façon répétitive.

Cette aisance dans les deux langues, c'est d'ores et déjà mon signe de bilinguisme. J'éprouve une certaine fierté à cette idée, un sentiment d'accomplissement (*self-actualization*, selon Abraham Maslow).

3. Discussion

3.1 Devenir bilingue

Je pense que c'est en Saskatchewan, que j'ai commencé à passer graduellement du stade 'semi-conscient' au stade 'inconscient'. Comme je l'ai mentionné plus haut, ces phases ne sont pas fermement circonscrites. Elles sont uniquement des points de repère spatiaux et temporels. Elles définissent froidement un processus plus intime qu'est celui de 'devenir bilingue'.

If I look at the way I became bilingual, I can distinguish three distinct phases. Of course, these phases are not necessarily juxtaposed, but for the purpose of an explanation, they will have to be put sequentially, and side by side.

First, I think there must be an assumption that one becomes bilingual when all the components are in place and ready to interact. I include in these components: a basic vocabulary, some notions of correct syntax, and an introduction to verbs (regular and irregular) and their tenses. Then, there is a need for a context that allows one to practice attaching an idea to a sentence. That would be in this case, an English milieu.

Initially, one spends a lot of time translating French thoughts into English. At the beginning, it is a long process that does not allow much participation even during casual conversations. This phase varies in length and depends at times, on circumstances – when one feels at ease, the translation happens more quickly!

Secondly, there is what I call, a grey zone. During that time, one may still translate, but the translations happen faster and faster; it almost looks like one is

actually 'thinking in one's second language' – and sometimes, one is! This is when some observers (and admirers of one's progress) will say: Oh! You're becoming quite spontaneous; it's almost like you're thinking in English now!

Slowly (sometimes after years of being in that grey zone!), one will enter the third phase, the phase where one doesn't (rarely) translate anymore. That would be when I consider that one is on his way of being bilingual: no more translations, no more pretending: one can be oneself in either language! Of course, as seen previously, to be bilingual will also imply that one can express feelings in one's second language as well as one would in his first, and that will take longer... I don't call this last phase, the last one. This exercise of becoming bilingual never ends; one is always learning. There are constantly new topics to tackle, new difficulties to deal with, and expressing feelings might be a big part of that 'comfort zone' which takes time to fully reach.

J. Hammers et M. Blanc (1989) ont étudié en profondeur ce qu'étaient la bilingualité et le bilinguisme. Ils les définissent ainsi :

Bilinguality (bilingualité)

> …is the psychological state of an individual who has access to more than one linguistic code as a means of social communication (…)

Bilingualism (bilinguisme)

> … includes that of bilinguality (or individual bilingualism) but refers to the state of a linguistic community in which two languages are in contact with the result that two codes can be used in the same interaction and that a number of individuals are bilingual (societal bilingualism). (p. 6)

Donc, je suis bilingue car je parle français et anglais. Je possède deux codes linguistiques lorsque je désire communiquer. Il s'agit de bilingualité (un individu).

Or, le Canada est un pays bilingue car deux langues, le français et l'anglais se côtoient et deux codes linguistiques peuvent être utilisés en même temps. Dans notre pays, un certain nombre d'individus sont bilingues. Il s'agit de bilinguisme (une société).

Dans ce travail, je me préoccupe particulièrement de bilingualité.

Selon ma compétence dans les deux langues, j'ai une bilingualité équilibrée : je suis également à l'aise en français et en anglais.

Selon l'organisation cognitive, ma bilingualité est plus coordonnée avec du vocabulaire spécialisé – bien que certains termes soient presque les mêmes en anglais et en français – qu'avec les mots de la conversation informelle quotidienne.

Selon l'âge d'acquisition, il s'agit pour moi de bilingualité adulte puisque j'ai d'abord appris le français étant enfant, puis L2 après l'âge de 17 ans ; il s'agit de bilingualité tardive et subséquente.

L'anglais était certainement présent dans les communautés où j'ai habitées lors de mon cheminement linguistique ; en ce sens, ma bilingualité est endogène.

Ma bilingualité est additive. J'ai choisi d'apprendre l'anglais. Cette langue est socialement valorisée. Elle me donne quotidiennement des avantages cognitifs (lectures, contacts sociaux, etc.).

Ma situation est le plus souvent acculturée car je trouve que je m'identifie davantage à la communauté anglaise que française. Ma vie sociale et affective se passe en anglais.

Je pense que ces descriptions peuvent comporter des zones grises. A différents moments de ma vie, ces caractéristiques de profil ont coexisté, se sont modifiées, ont évolué. C'est tout de même une vision intéressante et fidèle de ce qui se passe lorsqu'on devient/est bilingue.

3.2 L'accent

Au fil des années, je n'ai jamais perdu l'accent français lorsque je m'exprime en anglais. Comme je l'ai déjà dit, cette caractéristique audible de la langue a suscité bien des plaisanteries de la part de mon entourage surtout pendant ma jeunesse. J'ai pourtant essayé plusieurs stratégies pour tenter de l'amoindrir, voire le faire disparaître.

Aujourd'hui, mon accent est devenu un trait charmant, d'autant plus qu'il est européen.

Brown (1994) explique ce phénomène dans son livre *Principles of Language Learning and Teaching.* Il avance l'hypothèse de la période critique pour l'acquisition d'une langue, période qu'il définit comme étant une période de la vie déterminée biologiquement pendant laquelle il est plus facile d'acquérir une

langue. Après cette période critique, il devient de plus en plus difficile d'acquérir une langue. Cette période s'applique tant à la langue première qu'à la langue seconde.

Je pense que cette hypothèse de la période critique d'acquisition d'une langue s'applique à moi. J'ai appris à vraiment m'exprimer en anglais après la puberté.

Brown fonde principalement son explication sur des considérations neurologiques et psychomotrices.

En effet, la recherche nous apprend que lorsque le cerveau mature, certaines fonctions sont assignées ou latéralisées à l'hémisphère gauche du cerveau alors que d'autres fonctions sont assignées à l'hémisphère droit. Les fonctions intellectuelles, logiques et analytiques dépendent de l'hémisphère gauche alors que les émotions et les besoins sociaux relèvent de l'hémisphère droit.

Les fonctions langagières semblent être contrôlées principalement dans l'hémisphère gauche malgré quelques évidences qui contredisent cette assertion. Ce qui nous intéresse particulièrement ici, c'est l'âge auquel cette latéralisation se passe et son influence sur l'acquisition d'une langue.

Brown se réfère ici au chercheur Lennenbert :

> Eric Lennenbert (1967) and others suggested that lateralization is a slow process that begins around the age of 2 and is completed around puberty. During this time, the child is neurologically assigning functions little by little to one side of the brain or the other; included in these functions, of course, is language. (p. 54)

Si ‘l’accent’ est un désavantage d’apprendre une langue après la puberté, il y a par contre des avantages : le cerveau est plus mature et peut accueillir mieux et plus rapidement de la grammaire et du vocabulaire. D’autres facteurs peuvent expliquer l’avantage de l’enfant sur l’adulte tels que la motivation, les variables affectives, les facteurs sociaux et la qualité de l’input.

Brown poursuit :

> Second language researchers have outlined the possibilities of extrapolating the critical period hypothesis to second language contexts (see Scouel 1988 ; Long 1990B ; Johnson 1992 ; Flege 1981, 1987 ; Morris et al. 1986; Patkowski 1982, 1990; Walsh and Diller 1981; Jacobs 1988; Cummins 1980; Thompson 1991). The ‘classic’ argument is that a critical point for second language acquisition occurs around puberty, beyond which people seem to be relatively incapable of acquiring a nativelike accent of the second language. (p. 53)

Cela ne veut pas dire qu’après 12-13 ans, il est trop tard pour apprendre avec succès une langue seconde. Cela dépend de ce qu’on entend par succès en langue seconde et le rôle de ‘l’accent’ comme composante de ce succès.

La période critique semble donc importante pour l’acquisition d’un accent authentique (*nativelike*) mais pas si importante quant à l’acquisition de la fluidité de communication et d’autres fonctions d’ordre supérieur.

La coordination psychomotrice des ‘muscles du langage’ joue aussi un rôle sur ce qu’on appelle ‘l’accent’ lors de l’acquisition d’une langue seconde. Chez l’enfant, on parle de plasticité.

Brown nous offre cette explication :

> … given the existence of several hundred muscles that are used in the articulation of human speech (throat, larynx, mouth, lips, tongue, and other muscles), a tremendous degree of muscular control is required to achieve the fluency of a native speaker of a language (…) If it is indeed true, and it appears to be so, that starting a physical skill at a young age is advantageous, the same should clearly be true of language with respect to pronunciation of a language. It is no wonder that children acquire authentic pronunciation while adults generally do not, since pronunciation involves the control of so many muscles. (p.57)

J'aime beaucoup cette analogie avec les muscles et les aptitudes d'un athlète que l'on commence à faire travailler très tôt dans la vie. Pourquoi n'en serait-il pas de même pour tout autre organe ?

Par ailleurs, je constate que mon accent français n'est pas aussi prononcé lorsque je chante en anglais. Serait-ce parce que j'ai tendance à imiter celui ou celle qui chante ?

Brown conclut :

> It is important to remember in all these considerations that pronunciation of a language is not by any means the sole criterion for acquisition, nor is it really the most important one. We all know people who have less than perfect pronunciation but who also have magnificent and fluent control of a second language; control that can even exceed that of many native speakers (…) Muscular coordination may be of minimal significance in establishing criteria for overall successful acquisition of a second language. The acquisition of the communicative and functional purposes of language is far more important. (p. 58)

Brown souligne également l'importance de considérer les aspects cognitif, affectif et linguistique lorsqu'on étudie l'apprentissage/l'acquisition d'une langue première ou d'une langue seconde.

3.3 Le transfert des compétences

Brown (1994) confirme par ses recherches ce que j'avais longtemps soupçonné : si l'on est compétent à utiliser sa langue maternelle, il est probable qu'on le sera également lorsqu'on communiquera dans sa langue seconde. Certains disent même que ce transfert de compétences est directement proportionnel.

> … adults do approach a second language systematically and attempt to formulate linguistic rules on the basis of whatever linguistic information is available to them – information from both the native language and from the second language itself.

Jim Cummins (1999) renchérit:

> … although the surface aspects (e.g. pronunciation, fluency, etc.) of different languages are clearly separate, there is an underlying cognitive/academic proficiency that is common across languages. This 'common underlying proficiency' makes possible the transfer of cognitive/academic or literacy-related skills from one language to another.

Cummins soutient que les habiletés langagières de L1 et L2 sont interdépendantes et qu'ainsi la compétence dans la langue maternelle aidera à l'acquisition de la langue seconde. L'inverse est également vrai : la compétence dans la langue seconde aura des effets positifs sur le développement de la langue maternelle.

C'est ce que je constate aujourd'hui : alors que je continue d'apprendre ma langue seconde, je sens que j'améliore ma langue maternelle. Cette préoccupation n'est

d'ailleurs pas étrangère à certains chercheurs comme nous le témoigne cet extrait d'article :

> As French immersion is increasingly popular in Canada and other countries, parents, researchers and professionals are asking whether second language learning enhances cognitive development and what are the effects of second language learning on first language literacy skills (...) as well as on achievement in non-language domains.
> (Bournot-Trites & Tallowitz)

Un survol des plus récentes recherches dans le domaine s'avère rassurant à tous points de vue : les effets de l'apprentissage d'une langue seconde sur les habiletés dans la langue maternelle sont virtuellement positifs. L'hypothèse de l'interdépendance des langues avancée par Cummins est également valide : on peut affirmer avec confiance que les habiletés cognitives acquises pendant l'apprentissage d'une première langue seront transférées lors de l'acquisition d'une certaine compétence dans une autre langue. Comme je l'avance plus haut, ces habiletés langagières dans la langue maternelle peuvent même s'améliorer avec l'acquisition de la langue seconde.

3.4 La relation entre la langue maternelle et la langue seconde

J'aimerais souligner une crainte qui m'habitait alors que j'apprenais et pratiquais l'anglais : l'interférence de cette L2 avec ma langue maternelle. Cette inquiétude, je la partage à plusieurs reprises alors que je vis en Saskatchewan.

Cette semaine, j'ai encore fait des progrès dans ma langue seconde ; je deviens plus spontanée et je dois me méfier de ne pas m'exclamer en anglais avec mes enfants (de l'immersion française) ! (Nipawin, 8 novembre 1984)

A mesure que mon année en Saskatchewan avance, j'inclus de plus en plus de mots anglais dans ma correspondance. J'apprends et je mélange volontairement les deux langues parce que je suis fière de savoir. Je veux également vérifier si j'utiliserais le bon mot dans le contexte approprié. (Nipawin, 31 janvier 1985)

Lorsque l'on se découvre une nouvelle habileté, on veut naturellement la partager. C'est ainsi que je justifie cette utilisation impromptue de mots anglais lors de conversations françaises. A cela s'ajoute le fait que certains mots peuvent nous venir à l'esprit dans une langue ou l'autre à cause du contexte linguistique majoritaire dans lequel on peut se trouver. Toutefois, je pense vraiment qu'il faut éventuellement et de façon consciente, réfréner ce réflexe. Heureusement, j'ai su le faire et ce, très tôt dans mon cheminement. Pour moi, si être bilingue signifie de pouvoir passer aisément d'une langue à l'autre, cela ne veut pas dire d'utiliser les deux langues dans la même phrase. A mes yeux, on est alors ni compétent dans une langue ni dans l'autre et ceci constitue ce que Cummins (1999) appelle, le semilinguisme.

3.5 L'atteinte de plateaux dans l'apprentissage d'une langue seconde

Alors que je parcours les notes prises lors de mon séjour à Nipawin, je remarque également que l'acquisition de ma langue seconde semble se faire par vague. Parfois, je m'exprime avec enthousiasme sur mon progrès alors qu'à d'autres moments, j'ai l'impression d'être sur un plateau. En explorant la littérature, j'ai découvert que cette observation était commune parmi les apprenants d'une langue seconde. On suggère même des trucs afin d'adoucir la période de découragement qui accompagne généralement ces plateaux.

Je suis sur ce que l'on appelle un pallier d'apprentissage d'une langue seconde. C'est-à-dire que je tourne en rond en anglais et je me décourage ! On dirait que je parle de plus en plus mal. (Nipawin, 3 octobre 1984)

Je passe des hauts et des bas dans l'apprentissage de la langue seconde... Cette semaine, c'est le découragement complet ; j'ai l'impression de ne rien savoir ! Je suis littéralement bloquée... Je n'ai rien à répondre !! Je suis certaine qu'au fond, je sais des choses mais c'est difficile de voir son propre progrès... d'autant plus que je suis sans cesse corrigée !! (Nipawin, 31 octobre 1984)

Voici comment Wenkai (2002) décrit l'étape du plateau :

> At a certain stage in your language-learning development, you will hit a plateau – your improvement will be less noticeable, vocabulary will be harder to memorize, grammar will suddenly become very difficult to understand. This is perfectly normal. Everyone invariably goes through this unpleasant and demoralizing stage. It usually comes about after you have spent a large amount of time and effort in trying to learn more about the language. Your mind is probably saturated with facts and vocabulary items, and needs time to digest, reorganize and recover.

En effet, ces périodes succédaient généralement des périodes d'apprentissage intenses. Il faut dire que cette année en Saskatchewan était visiblement vouée à l'amélioration de ma compétence en anglais – ma prise de notes en témoigne !

Evidemment, il ne faut pas abandonner, même lorsque ces périodes perdurent. On nous suggère de prendre une pause, de lire les journaux, d'écouter la radio, de regarder la télévision, bref, de voir comment ce qu'on a appris, s'applique à la vraie vie. On conclut en proposant d'explorer d'autres façons d'apprendre la même chose, d'essayer d'autres stratégies afin de regagner confiance en soi.

Wenkai (2002) termine ces recommandations sur une note positive :

> The good news is: you can break out of a language learning plateau. Indeed, it is an immensely gratifying feeling. I believe that language learners progress from one plateau to another, rather than up a steady learning curve.

3.6 L'hypothèse du moniteur

L'hypothèse du moniteur avancée par Krashen, s'applique à certaines périodes de ma vie alors que j'alternais entre apprentissage et acquisition de ma langue seconde. En effet, cette hypothèse tente d'expliquer comment apprentissage et acquisition sont utilisées par l'apprenant. La langue est normalement produite lorsqu'on utilise notre compétence linguistique acquise. L'apprentissage conscient n'a qu'une fonction : celle de moniteur ou d'éditeur. Après avoir produit la langue telle qu'on l'a acquise, on inspecte ce que l'on a dit et on utilise notre apprentissage pour en corriger les erreurs. Ceci peut se passer intérieurement avant même que l'on parle ou que l'on écrive, ou encore pour s'autocorriger après avoir produit une phrase.

Voici un exemple tiré de ma propre expérience :

Cette semaine, j'ai vécu un moment paroxystique. J'ai pris rendez-vous chez le coiffeur par téléphone. 'Elle est folle, pensez-vous, y a rien là !' C'est vrai, seulement ça demande toujours un grand effort de téléphoner en anglais et je prépare à chaque fois mentalement ce que je dois dire et j'imagine toutes les réponses qui pourraient survenir. (Nipawin, 6 décembre 1984)

En Saskatchewan, j'utilisais parfois le moniteur de façon si rapide que ma langue seconde semblait spontanée. Aujourd'hui encore, j'ai recours au moniteur régulièrement ; par exemple, pour la prononciation de certains 'th', ou pour l'ajout de 's' à la fin d'un verbe à la troisième personne du singulier ou encore, si j'utilise mal un mot apparenté. Avec la pratique, ces corrections sont devenues presque imperceptibles par mon interlocuteur.

Ainsi, si le moniteur contribue très peu à la précision, il s'occupe toutefois de la forme ; il nous fait produire moins d'informations et nous fait ralentir lorsqu'on s'exprime.

3.7 Perception et production

Lors de mon séjour en Saskatchewan, j'ai remarqué que je demeurais souvent silencieuse même lorsque j'assistais à des conversations animées. J'écoutais, j'analysais ce que j'entendais, mais au moment de m'exprimer, je ne savais pas par où commencer et souvent, lorsque j'étais prête à finalement partager une idée, la discussion avait progressé vers d'autres sujets. A l'époque, je n'y ai pas particulièrement porté attention. Plusieurs années plus tard, alors que j'enseignais en immersion française à des enfants de la maternelle, j'ai noté ce même comportement parmi mes élèves. Je me suis alors questionnée…

Stern (1970) m'a offert une piste de réflexion :

> Watch a small child's speech development. First, he listens, and then he speaks. Understanding always precedes speaking. Therefore, this must be the right order of presenting the skills in a foreign language.

Flege (1999) analyse également la relation étroite entre la perception et la production d'une langue. Lui aussi, affirme que la perception doit précéder la production, mais il ajoute qu'éventuellement, l'un s'enlignera avec l'autre.

Comme moi, les enfants de la maternelle percevaient des éléments de la langue seconde (sons, mots, phrases, syntaxe, particularités grammaticales, etc.). Or, pour passer à la production, une certaine intégration devait se produire. Cette intégration peut prendre plus ou moins de temps et ceci déterminera à quel moment la production commencera et évoluera au même rythme que la perception.

4. Conclusion

Cette activité de synthèse raconte mon cheminement d'apprenante d'une langue seconde, l'anglais. Dès mon jeune âge, mes parents m'ont souligné à maintes reprises l'importance de connaître une autre langue, un atout qui me permettrait entre autres, d'obtenir un emploi intéressant et plus rémunérateur. Or, à cette motivation pécuniaire extérieure, s'est jointe la certitude que de connaître d'autres langues ouvrait également la porte à d'autres cultures. Aussi, ai-je la certitude aujourd'hui que cette motivation intrinsèque a considérablement contribué à attiser ma persévérance et à maintenir cet effort incessant pendant toutes ces années.

Dans ce travail, je suis à la fois, sujet (actrice) et chercheuse (observatrice). Entièrement absorbée par un rôle, je m'en détache toutefois facilement lorsqu'il s'agit de juger mes difficultés, mes succès, mon progrès.

Ce long processus, je le divise en trois phases : consciente, semi-consciente et inconsciente. Dans la première phase, je suis lucide quant à mon apprentissage. La perception et la production de la nouvelle langue sont constamment sous mon contrôle. Pendant la deuxième phase, je suis parfois consciente, parfois inconsciente de ce que j'apprends et exprime ; cette alternance d'états dépend de mon état personnel et/ou des situations. Durant la troisième phase, j'agis et réagis spontanément aussi bien dans ma langue maternelle que dans ma langue seconde. J'opte pour l'une ou l'autre selon mon environnement social.

La distinction entre l'apprentissage et l'acquisition est prépondérante ; ces deux activités sont aussi différentes que complémentaires. Enfin, je ne peux sous-estimer l'importante de milieu immersif naturel dans lequel ma langue seconde s'est vraiment épanouie.

J'ai choisi de présenter cet exercice de synthèse sous la forme d'un récit de vie.

> Living, telling, retelling, and reliving mark the qualities of a life. (Clandinin & Connelly, 2000)

A cette brève description de ce qu'est *Narrative Inquiry*, j'ajoute que je crois avoir choisi la meilleure façon de relater mon expérience. Si au terme de ce cheminement, je suis bilingue, ce n'est pas parce que j'ai suivi une recette ou une voie tracée d'avance. Pendant quarante ans, j'ai vécu un phénomène récursif : j'ai sporadiquement progressé, reculé, resté sur place. J'ai traversé des périodes de découragement et des moments paroxystiques. Le récit de vie s'adapte à ce genre de parcours cahoteux.

Cette flexibilité de pouvoir écrire ce récit en français et en anglais, je l'ai grandement appréciée. Elle m'a permise de rester moi-même à chaque instant et d'imprégner mon texte de cette sincérité qui m'est chère.

Mon texte retrace l'apprentissage/l'acquisition sinueux de ma langue seconde depuis ses débuts : dans une école élémentaire au Québec jusqu'à aujourd'hui, directrice d'école en Alberta.

Krashen (1992) m'aide à expliquer certains aspects de cette route : l'ordre naturel d'apprentissage et le filtre affectif. M. De Courcy (2003) me guide lorsqu'il s'agit d'expliquer comment j'ai 'donné du sens' à un contexte immersif.

La discussion me permet d'explorer quelques facettes de ma démarche langagière. Je soulève ce que comporte devenir bilingue. Je justifie la présence de mon accent. Je mentionne l'importance du transfert des compétences. J'examine la relation entre la langue maternelle et la langue seconde. Je constate l'atteinte de plateaux dans l'apprentissage d'une langue seconde. J'avance l'hypothèse du moniteur et je distingue perception et production d'une langue.

Enseignante en immersion pendant près de vingt ans, j'estime que mon cheminement personnel m'a été d'un grand recours lors de l'élaboration de stratégies pédagogiques efficaces pour mes élèves. De Courcy (2003) pense elle aussi qu'il est important que l'enseignant soit conscient de ce que les élèves vivent lorsqu'ils apprennent une langue seconde. Elle dit qu'on développe non seulement une certaine empathie mais qu'on possède également une meilleure compréhension des difficultés que ces élèves rencontrent. De plus, le fait de connaître la langue maternelle de ces élèves peut aider l'enseignant à percevoir la

source de certaines erreurs. On est ainsi mieux équipé pour corriger les apprenants.

Il me semble qu'il serait toujours possible d'étoffer un récit de vie. Pour développer le mien, j'avais en main une riche collection de ressources personnelles. Comme ma bibliographie en témoigne, j'étais également bien documentée pour soutenir mes constatations. Toutefois, dans le récit de vie, il faut aussi dégager l'essentiel et ne pas s'encombrer de détails inutiles ou superflus.

Le processus d'apprentissage/d'acquisition d'une langue seconde n'est jamais totalement achevé. Comme tout ce que l'on fait, il faut sans cesse se ressourcer et chercher à s'améliorer ; c'est là l'essence de l'éducation permanente en laquelle je crois fermement. Dans le cas d'une langue, l'exploration de domaines inédits, la rencontre de nouvelles personnes, les voyages à l'étranger ne sont là que quelques exemples d'occasions qui nous invitent à retravailler notre façon de communiquer.

Je termine ce travail en soulevant certaines questions qui m'animent encore.

Mon histoire s'applique-t-elle à d'autres ? Est-ce que chaque personne suit le même processus ? Se heurte-t-on aux mêmes obstacles et atteint-on les mêmes pierres de gué ?

Suit-on un cheminement semblable lorsqu'on apprend une troisième, puis une quatrième langue ? Pour ma part, je me promets de l'expérimenter alors que je commence l'apprentissage de l'espagnol !

A quel point la motivation ou le besoin d'apprendre pour survivre, influence-t-il notre apprentissage d'une langue seconde ? Apprend-on plus vite en leur présence ?

Si être bilingue inclut l'aisance à exprimer ses sentiments, devrait-on inclure le niveau de confort avec les expressions idiomatiques ? L'humour ? Les jeux de mots ?

Enfin, le bilinguisme inclut-il la culture ? Ou est-ce le bilinguisme qui ouvre la porte à une autre culture - comme je l'ai suggéré plus haut ?

… des interrogations encore sans réponses… Car oui, bien des aspects de l'apprentissage des langues restent encore obscurs. C'est un domaine de recherche qui continue de susciter bien de l'intérêt !

BIBLIOGRAPHIE

Bournot-Trites, M. & Tallowitz, U. (2002). *Report of Current Research on the Effect of the Second Language Learning on First Language Literacy Skills.* http://www.caslt.org/research/executivesum.htm (Repéré le 5 janvier 2008)

Brown, H.D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching.* Toronto: PrenticeHall.

Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry – Experience and Story in Qualitative Research.* San Francisco: Jossey-Bass Education Series.

Cummins, J. (1999). *Negociating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society.* Multilingual Matters Ltd.

De Courcy, M. (2003). *French Takes over Your Mind: Private Speech and Making Sense in Immersion Programs.* Journal of Educational Thought. Vol. 37, No.3.

Flege, J.E. (1999). *Age of Learning and Second Language Speech* dans *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, édité par David Birdsong. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hamers, J. & Blanc, M. (1989). *Bilinguality and Bilingualism.* Cambridge.

Kern, R. (1994). *The Role of Mental Translation in Second Language Reading.* Studies in Second Language Acquisition, Vol. 16, No.4.

Krashen, S. (1992). *Fundamentals of Language Education.* Berverly Hills, California:Laredo Publishing Co.

Maslow, A. *Personality Theories.* Copyright 1998, 2006 by C.George Boeree. http://www.ship.edu/~cgboeree/maslow.html (Repéré le 2 janvier 2008)

Ouellet, M. (1990). *Synthèse historique de l'immersion française au Canada suivie d'une bibliographie sélective et analytique.* Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme.

Pavlenko, A. & Lantolf, J.P. (2000). *Second Language Learning as Participation and the (Re)construction of selves*. In J. Lantolf (Ed.), Sociocultural Theory and Second Language Learning (pp. 155-177). Oxford: Oxford University Press.

Stern, H.H. (1970). *Perspective on Second Language Teaching*.

Wenkai, T. homepage (2002-2003). How to Beat a Language Plateau by The Language Centre. http://www.geocities.com/taywenkai/languages/articles/plateau.html (Repéré le 5 janvier 2008).

University of Alberta

M EDU 900 – Négocier les relations interpersonnelles dans une langue seconde.

par

Sigrid Olsen

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Printemps 2008

ABSTRACT

This reflexive text examines one of the emerging issues in French immersion (FI) programs, that is, the level of fluency of FI graduates in the social dimension of their lives. This phenomenon is examined in the light of character education programs as well as second language acquisition and sociocultural theories .Skogen (2007) and Mandin (2007) identified the challenge of FI graduates in their use of social and vernacular functions in French. French immersion programs focus on educating bilingual citizens, capable of communicating effectively for a variety of functions. Efforts must be made to ensure the students are exposed to and explicitly taught the language skills that will allow them to live fully in the target language. The vision statements for FI programs of studies must be adapted to include more emphasis on the affective and social functions of language. In order to institute changes of this nature, it is necessary to engage all stakeholders to examine their beliefs and invite them to participate actively in the change process.

RÉSUMÉ

Ce travail de réflexion tente d'examiner les problèmes rencontrés dans les programmes d'immersion française. La question de la compétence communicative est examinée dans le contexte des théories d'acquisition de la langue et de l'éducation morale. L'objectif de ce texte est de souligner l'importance d'inclure parmi les activités d'apprentissage, l'exploitation de la langue sociale. Les élèves doivent apprendre à communiquer à l'oral et à l'écrit, mais aussi à résoudre des problèmes sociaux. Le programme d'étude pour l'enseignement du français doit donc être repenser afin de s'assurer que les finissants des programmes d'immersion française puissent vivre en français pendant et après leurs années scolaires, dans le but de devenir des citoyens responsables bilingues. Afin de réussir les changements proposés, ce document aborde quelques principes fondamentaux du processus de changement, qui impliqueront tous les partenaires dans les décisions prises.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à mes parents, Dr. Gerhard Sollbach et Ingrid Sollbach qui m'ont toujours encouragé à poursuivre mes études universitaires. C'est grâce à leur patience et leurs mots d'encouragement, que j'ai eu le courage d'accomplir ce travail. Je dédie également ce travail à Victoria et Cynthia Olsen, qui m'ont permis, depuis leur tendre enfance, d'observer le processus d'acquisition de la langue vernaculaire. C'est en regardant avec ce filtre que je réalise l'importance de la langue dans le développement moral pour tous les enfants.

REMERCIEMENTS

Je remercie Mme Lucille Mandin pour son appui pendant cette étape marquante de mon parcours éducatif. Depuis le début de mon programme de Maîtrise, elle m'encourage de poursuivre ma réflexion sur l'importance de la langue vernaculaire et du développement moral des élèves dans les programmes d'immersion française. Sans elle, ce travail n'aurait jamais été abordé.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction

Le programme d'immersion française au Canada est présenté comme « the Great Canadian Success Story » (Hayden, 1988) de même que « the Trial Balloon that Flew » (Lapkin, Swain & Argue, 1983). Les bénéfices des programmes d'immersion française ont été bien documentés (Rebuffot, 1993 ; Sanaoui & Tardif, 2006 ; Lazaruk, 2007). D'abord, Peal et Lambert (1962) ont trouvé que les enfants bilingues étaient avantagés par rapport aux enfants unilingues.

> « Bilingual children have a verbal and non-verbal advantage over monolingual children and their intelligence; concept formation and mental flexibility are favorably affected by their bilingualism » (p. 27).

Cummins & Gulutsan (1974) confirment l'avantage cognitif et métacognitif des élèves bilingues. « Immersion education will lead to a functional bilingualism, allowing students to feel comfortable expressing themselves in the second language in all types of situations (school, work, play) » (p. 33). Bien que nous ayons réussi à enseigner la langue comme outil d'apprentissage, avons-nous vraiment réussi à amener nos finissants vers un bilinguisme fonctionnel? Est-ce que nos élèves arrivent à s'exprimer dans le domaine social? Possèdent-ils une langue vernaculaire qui leur permet de « vivre » en français ? Ce travail de réflexion va tenter d'examiner les zones d'ombres concernant les niveaux de compétences de communication orale des finissants des programmes d'immersion française en Alberta, particulièrement en ce qui a trait à la langue sociale et vernaculaire (Mandin, 2007; Skogen, 2006). C'est dans ce créneau que s'inscrit la fonction de la langue qui ouvrira aux possibilités d'aborder le développement moral des élèves, et ceci à

un très jeune âge. Le programme d'immersion vise à former des élèves qui ont un bilinguisme fonctionnel et qui pourront travailler et poursuivre des études en français. En prenant conscience des limites langagières des finissants des programmes d'immersion française, la discussion portera sur des possibilités de commencer le processus de changement en ce qui concerne le mandat et le renouvellement du programme d'étude pour l'immersion française.

.

Étant finissante du programme d'immersion en Alberta, je suis fière d'avoir pu apprendre la langue française. Je célèbre le succès de ce programme en Alberta qui réussit à former des élèves qui ont une compréhension de l'importance du bilinguisme ainsi de la culture francophone dans ce pays. Cependant, il y a des améliorations à faire dans ce programme. Le défi de taille qui se présente à ce moment dans l'histoire des programmes d'immersion française est le suivant : Pourquoi les finissants de nos programmes ont-ils si peu de facilité à gérer et à maintenir des relations interpersonnelles dans la deuxième langue? Et que dire de leur développement moral ?

Depuis le début de ma carrière en enseignement, je constate que, pour de nombreuses raisons, les comportements des élèves en général, démontrent des failles dans leur développement moral. Les élèves ne possèdent pas un répertoire langagier très élaboré dans leur langue maternelle pour résoudre des malentendus, pour valoriser le travail des autres ou pour former et maintenir des amitiés. L'enseignement des valeurs s'ajoute donc aux responsabilités des institutions scolaires. Comme dans les programmes

d'immersion française l'enseignement se fait en français a priori, l'enseignement des valeurs dans la langue cible, attire notre attention.

Depuis que j'enseigne dans les programmes d'immersion, je constate que les élèves n'ont pas les outils langagiers pour se parler en français. Toutes leurs relations sociales se forment et se maintiennent en anglais. Donc, lorsque qu'il y a un conflit à la recréation, les élèves ne peuvent pas le résoudre en français. Quand j'insiste qu'ils parlent français dans ces circonstances, les élèves manquent de vocabulaire et atteignent un niveau de frustration élevé. Comme l'on favorise l'emploi du français dans le contexte scolaire en tout temps, qu'advient-il de la dimension affective des élèves d'immersion dans la vie de tous les jours ? Est-ce la raison que les finissants des programmes d'immersion sont limités dans leur capacité de s'exprimer en français, surtout dans la dimension sociale de leur vie? Est-ce que nous avons atteint l'objectif visé de créer un citoyen bilingue responsable qui peut utiliser les deux langues? Devrions-nous mettre davantage d'accent sur l'enseignement explicite de la langue sociale/vernaculaire dans nos programmes d'études?

Il y a donc lieu d'inclure l'enseignement explicite de la langue affective afin d'assurer le développement moral des élèves dans le programme d'immersion française. Une connaissance du vocabulaire touchant aux dimensions sociales et affectives ainsi que la planification d'activités pertinentes donneraient aux élèves des outils qui leur permettraient de résoudre des conflits et d'apprendre à mieux gérer leur vie personnelle, dans leur langue seconde qui évidemment pourrait se transférer dans leur langue

maternelle (Cummins, 2000). Cette pratique éducative améliorerait les possibilités d'atteindre le but ultime de devenir des citoyens bilingues responsables, incluant ceux qui ont des besoins spéciaux.

Les fonctions de la langue

Il y a selon Halliday (1998), six fonctions principales de la langue : la fonction instrumentale, la fonction régulatrice ou directive, la fonction interactionnelle, la fonction personnelle, la fonction heuristique et la fonction imaginative ou projective. La fonction instrumentale est la première fonction qui se développe chez l'enfant. Cela arrive dès que l'enfant devient conscient du fait qu'il peut utiliser la langue pour satisfaire ses besoins personnels. Quand l'enfant utilise la langue pour contrôler les autres et quand il tente de contrôler le comportement des autres, c'est la fonction régulatrice ou directive qui se développe. Lorsqu'il y a interaction de l'enfant avec d'autres, avec ceux qui l'entourent, on parle alors de la fonction interactionnelle. Quant à la fonction personnelle, elle est caractérisée par l'affirmation de l'enfant de différentes façons. Il exprime ses sentiments, ses intérêts et ses besoins afin d'affirmer son identité. La fonction de recherche qui permet à l'enfant d'investiguer et qui devient un moyen d'apprendre s'appelle la fonction heuristique. Finalement, la fonction imaginative ou projective permet à l'enfant de construire un monde imaginaire.

Dans les programmes de langue seconde, on retrouve présentement un grand nombre de finissants qui ne réussissent pas à communiquer avec aisance leurs émotions,

leurs besoins et leurs intérêts personnels. Ce problème se manifeste lors de rencontres entre finissants des programmes de langue seconde. Bien qu'ils réussissent à performer dans le domaine académique (fonction informative, régulatrice et heuristique), selon Skogen (2007), le défi se manifeste surtout dans le domaine social et affectif (fonction interactionnelle et personnelle). Ce travail examinera de plus près la problématique autour de l'enseignement explicite des fonctions interactionnelles et personnelles de la langue.

Pourquoi l'éducation morale?

Nous pouvons alors prendre en considération les raisons qui nous amènent à vouloir davantage mettre l'accent sur la valorisation de l'emploi des fonctions interactionnelles et personnelles dans le contexte scolaire. Selon Borba (2001), nous vivons dans une ère qui connaît un déclin moral. Aux États-Unis, ils ont le plus haut taux d'homicides et de suicides parmi les vingt-six pays les plus riches au monde. On estime à plus de 160 000 le nombre d'enfants qui ne vont pas à l'école à tous les jours à cause d'intimidation. Il y a de plus en plus de meurtres commis par des jeunes. Elle cite le cas d'un enfant de six ans qui a réglé une dispute à l'école en tuant son camarade de classe avec un fusil. Dans un sondage auprès de 10 000 élèves du secondaire, elle rapporte que plus de 50 % des répondants ont admis avoir volé quelque chose dans un magasin au cours de la dernière année, 25 % ont avoué qu'ils mentiraient pour avoir un emploi et sept sur dix ont admis avoir triché à un examen au cours des douze mois précédents. Bien que nous tentons

d'élargir notre pratique éducative pour inclure les intelligences multiples (Gardner,1983; Goleman, 1985), Borba affirme que nous devons davantage s'engager au développement moral des enfants. Cohen (1998) constate que dans les dernières années, les enfants sont de plus en plus carencés. Selon lui, ce constat a un impact néfaste sur leur capacité et leur motivation à apprendre. Aux États-Unis, un enfant est abusé ou négligé à toutes les onze secondes, un enfant est arrêté par la police à toutes les quatre minutes parce qu'il a commis un crime violent et un enfant est tué à toutes les 98 minutes. Nous pouvons aussi examiner les cas de violence tels que ceux survenus à Virginia Technical Institute, à Columbine ou même à l'école polytechnique à Montréal. Face à de telles statistiques, il constate que l'habileté de se connaître soi-même et le fait de savoir comment réagir face aux réactions des autres sont aussi importants que de savoir compter et lire. Il est nécessaire de s'assurer que l'enfant soit exposé à la littératie sociale et émotive ainsi qu'à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques.

Est-ce que ce problème est unique aux États-Unis? Malheureusement, non. Nous n'avons qu'à regarder les nouvelles pour constater l'évidence de la violence parmi nos jeunes au Canada. Bien que le problème au Canada ne soit pas aussi répandu qu'au États-Unis, nous pouvons nous rappeler certains cas bien connus ainsi que d'autres moins connus :le cas de Virk, en Colombie-Britannique, les meurtres commis dans une école à Taber, en Alberta, le jeune garçon qui s'est fait brûlé les cheveux par deux camarades de classe à Medicine Hat, la jeune fille qui s'est fait battre à Saskatoon pendant que plus de 100 personnes regardaient en tant que spectateurs. Dans ce dernier cas, quelqu'un a filmé l'événement et l'a mis sur Internet afin que plus de personnes encore puissent regarder la

bataille. De plus, la jeune fille de douze ans, à Medicine Hat, qui a participé au meurtre de ses parents et de son jeune frère, nous indique que le Canada a aussi sa part de violence chez les jeunes. Nous n'avons qu'à regarder ce qui se passe sur les terrains de jeu pour savoir qu'il y a un problème à régler parmi nos jeunes. En tant qu'enseignants et individus intéressés à vivre dans une société juste et équitable, il faut agir.

Le développement moral

Borba (2001) croit que nous devons faire tous les efforts possibles pour développer l'intelligence morale. Elle définit l'intelligence morale comme étant la capacité, de comprendre la différence entre le bien et le mal et de se comporter de manière éthiques et justes envers les autres. L'intelligence morale chez l'individu se démontre par la présence d'une empathie envers l'autre, la capacité d'apprécier les différences et l'absence de désir de gratification immédiate et intentions cruelles dans son comportement. Afin d'accéder à l'intelligence morale, sept valeurs doivent être enseignés : l'empathie, la conscience, le contrôle de soi, le respect, la gentillesse, la tolérance et l'égalité. C'est grâce à la conscientisation de celles-ci qu'un enfant s'oriente vers des choix sains dans sa vie.

Borba a donc créé un programme d'enseignement des valeurs morales afin que tous les élèves d'une école puissent commencer à les intégrer dans leur vie quotidienne. On donne des exemples de la façon dont on peut les incorporer à la vie de tous les jours. Cet enseignement comprend la définition du mot ainsi que des exemples concrets de ce que

ça veut dire. On donne des exemples de ce qu'on voit, de ce qu'on entend et de ce qu'on ressent quand on voit la qualité. On demande aux élèves de donner des exemples concrets de ce qu'ils voient, entendent et ressentent quand ils voient la qualité chez les autres. On enseigne ce concept via le programme d'études, par exemple dans la littérature, dans des problèmes de mathématiques, dans les études sociales via les actualités, en fait, dans tous les domaines possibles. On peut aussi trouver des personnes, vivantes ou décédées, qui démontrent ou ont démontré le comportement visé, et incorporer une recherche sur Internet au sujet de ces personnes. Elle constate qu'il faut, au minimum, travailler la qualité deux minutes par jour afin d'intégrer le mot dans le vocabulaire de l'enfant et afin d'établir un vocabulaire commun à travers l'école. Le but est de créer une école morale. Mais qu'est-ce qu'une école morale? Il faut, selon Borba, établir des relations positives avec les élèves afin que le programme fonctionne, et investir le temps, afin de rendre le vocabulaire commun à tout le personnel et à tous les élèves. Weare (2004) souligne l'importance que toute l'école participe a ce projet afin qu'il y ait des résultats qui ont un impact réel.

Comment incorporer l'enseignement moral dans le cadre d'une école d'immersion?

Si le but visé est d'incorporer l'enseignement moral dans une école d'immersion, il faut d'abord donner le vocabulaire requis aux élèves en français. Cela cadre bien avec l'éducation morale qui vise à ce que l'enfant s'apprécie lui-même et apprécie les autres sans porter de jugements, tout en traitant les autres d'une manière juste et équitable. Le programme de développement moral de même que le programme d'immersion française offrent chacun une valeur ajoutée aux participants. Apprendre la langue visent à ajouter

un plus à l'enfant, pas à en enlever. De cette manière, l'enseignement de ces concepts en français donne un nouveau vocabulaire et une nouvelle compréhension de la langue à l'enfant. Il comprend les concepts et peut les appliquer dans sa vie en français, en anglais et en toute autre langue avec laquelle il fonctionne. La résolution des problèmes et la construction des relations interpersonnelles en français offriraient des situations de communication réelles aux élèves d'immersion (Mandin et Desrochers, 2002).

Selon Lickona (2004), il faut aussi établir des relations entre les enseignants et les élèves. De bonnes relations humaines favorisent un sens d'appartenance et de réussite. Lorsque les élèves peuvent s'identifier avec un enseignant, les obstacles à l'apprentissage sont diminués. Sa recherche démontre que si les enfants ne créent pas de liens avec des adultes, leur développement social est retardé. Une fois qu'une bonne relation est établie avec l'enseignant, l'élève sera plus confiant dans le partage de ses sentiments, ses émotions et ses opinions. Cette culture de classe permettra à l'enseignant d'encourager les comportements souhaitables et de développer la voix interne qui gère leur comportement. Selon elle, les élèves devraient être impliqués dans la planification et dans la gestion du programme d'éducation morale à l'école. Il faut leur offrir des occasions de parler de ces concepts et de les incorporer dans leur apprentissage quotidien.

L'approche sociocognitive

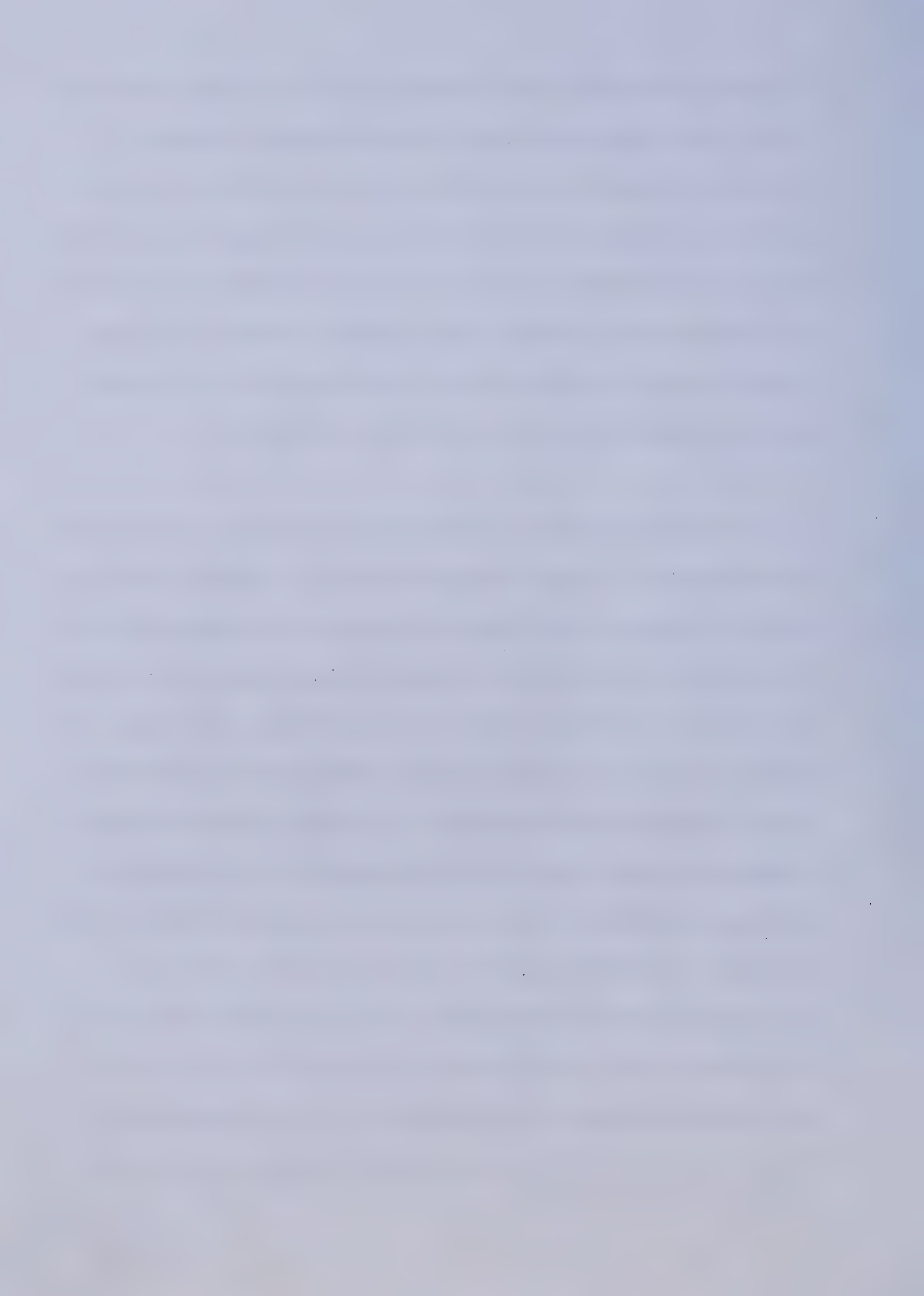
Il est aussi nécessaire de voir l'enseignement de la langue se faire dans des situations sociales. Atkinson (2002) propose d'avoir une vision simultanée de la langue et

de l'acquisition linguistique dans les interactions qui ont lieu et qui sont construites chez l'élève ainsi que dans les interactions qu'ils ont avec les autres. Il constate que l'acquisition linguistique est un phénomène social qui se développe dans un monde social. Une des raisons importantes d'utiliser la langue est de négocier et de maintenir des relations entre les personnes. Il constate que la langue est utilisée par les apprenants dans un système socialement dynamique, créatif et significatif[1]. Il démontre que la langue, quand elle est apprise à un jeune âge, est parlée dans des situations où il y a un grand nombre de rétroactions comme on trouve à domicile et avec les pairs.

Ni l'acquisition linguistique ni l'utilisation de la langue ne peuvent être comprises sans tenir compte de leur intégration dans un monde doté d'une médiation sociale et avec lequel ils ont une relation intime[2]. Atkins constate que l'approche sociocognitive prend en considération la dimension sociale de la langue. La langue est apprise en interaction, souvent avec des membres de la société qui ont plus de compétences linguistiques. Les professeurs font partie de ce groupe, ainsi que les parents, les pairs, les membres de la famille et d'autres personnes accompagnatrices, les « mentor ». Il constate aussi que la langue commence socialement, mais devient plus cognitive au fur et à mesure que le développement linguistique s'accroît. La langue est intériorisée par la médiation sociale de la langue sur le plan psychologique. L'approche sociocognitive évoque une implication active dans le monde linguistique, social et communautaire. Elle signifie que les apprenants de la langue seconde apprennent la langue, en s'impliquant activement dans le monde linguistique, social et communautaire de la langue seconde. De cette

---

[1] Atkinson, Dwight. (2002). *The Modern Language Journal*, 86 iv, p. 528. Towards a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition.
[2] Ibid, p. 534.



manière, nous pouvons inférer que l'intégration de la langue émotive et morale dans un programme de langue seconde favorise la création d'une communauté linguistique et sociale où les élèves pourront découvrir et construire leur appartenance. Ils auront développé le vocabulaire nécessaire afin de construire et gérer leurs relations sociales, négocier le sens et former des relations avec les autres. C'est dans ce contexte naturel que l'élève construira son identité comme citoyen bilingue. Une expérience positive dans la langue seconde augmentera les chances qu'il choisisse de poursuivre l'apprentissage d'une langue seconde à l'avenir.

Une langue commune

L'important est d'établir un vocabulaire commun pour toute l'école (Lugones, (2003). Comment réalise-t-on cela? L'enseignement moral peut se faire par le truchement de toutes les matières dans nos écoles. Nous pouvons discuter de l'éthique en Sciences, exploiter les manières de bien agir les uns envers les autres en Art dramatique, établir des jeux de coopération en éducation physique. Il nous revient de trouver le moyen de le faire, et ceci, en français. Nous pouvons choisir des organismes humanitaires dans la communauté pour les études sociales auxquels les élèves pourraient participer. Nous pouvons produire un plan d'action dans lequel les élèves passeraient à la production et à la publicité des activités.

Le renouvellement des programmes d'études

Le programme d'étude pour Français–immersion suggère que l'apprentissage du français est un processus actif et constructif. Le programme d'étude pour les programmes d'immersion a comme but central, la valorisation de la langue (Alberta Education, 1998) tandis que le programme d'étude de français pour les écoles francophones prône l'identité comme but principal. La langue est donc traitée comme un objet neutre. L'enseignant n'est donc pas tenu de prévoir des tâches d'apprentissage dans lesquelles la langue est utilisée pour exploiter et examiner ses sentiments vis-à-vis des situations réelles qui ont lieu dans des relations interpersonnelles qui le touchent d'une manière personnelle et émotive. Si nous voulons que la langue soit utilisée pour contribuer à la création d'une identité, il faut que nos programmes d'études valorisent l'utilisation de la langue pour des fonctions sociales ainsi que pour des raisons instrumentales et régulatrices. Il est aussi à noter que le programme d'études requiert que l'élève soit exposé aux résolutions de problèmes dans le domaine interpersonnel. Normalement, la résolution de problèmes est reliée aux Sciences et au Mathématique. D'abord, il faut sensibiliser les enseignants à l'importance de la communication sociale, et ultimement, les programmes d'études devront être adaptés afin de refléter cette vision.

Le processus de changement

Les programmes d'immersion française ont été décrits comme étant : « the Great Canadian Experiment that Worked » et « the Trial Ballon that Flew » et ont joué un grand rôle dans le succès de la formation des bilingues fonctionnels. Cependant, il faut maintenant se demander qui est en train de diriger le 'ballon', et qui va décider comment

le programme peut être amélioré. Je crois que si nous sommes convaincus que nous devons changer les programmes d'immersion, il faut, en premier lieu, que nous fassions appel à un grand nombre de gens qui s'intéressent aux programmes, de s'impliquer dans le projet. Premièrement, il est important de noter les succès du programme et par la suite, se pencher sur les changements possibles. . Cette première étape demande que la confiance soit établie entre tous les intervenants qui travaillent dans le domaine, incluant le ministère de l'Éducation, les administrateurs scolaires, les facultés d'éducation, les professeurs et les parents. Au cœur du changement, nous devons arriver à rendre conscient les croyances de ces derniers face aux attentes qu'ils ont des finissants des programmes d'immersion. Par la suite, des pratiques éducatives appropriées doivent être identifiées afin d'atteindre les nouveaux objectifs des programmes d'études adaptés aux changements proposés.

Nous devons de nouveau ouvrir le dialogue autour de notre mandat de ce que signifie « éduquer un enfant » et tout ce que ça implique. Développer un enfant dans sa totalité exige une réflexion autour des aspects socio affectifs et psycholinguistiques. Dans la conjoncture des programmes d'immersion, nous voulons non seulement un citoyen responsable, mais un citoyen responsable bilingue. Comme le développement moral de l'enfant se mesure difficilement, il s'ensuit que nous risquons de marginaliser l'importance de l'enseignement de valeurs dans nos salles de classe, si ce n'est à cause d'un manque de temps. Enseignons-nous ce que l'on valorise ou ce qui est mesurable?

La prochaine étape importante est de développer ensemble, en tant que groupe, une déclaration ou affirmation de problème à résoudre avec le processus. Le groupe déterminera ensemble les conséquences en ce qui concerne l'éducation bilingue en choisissant d'entreprendre un changement ou en décidant d'ignorer le problème. Il sera nécessaire d'établir combien de ressources financières seront dépensées en cherchant une solution au problème. Les rôles de chaque intervenant devraient être identifiés afin de s'assurer que tout le monde ait une responsabilité face au succès du projet de renouvellement. Lors de cette étape critique, il faut s'assurer que tous les intervenants aient une voix dans ce processus.

Le rôle du leadership dans le changement

Lambert (1998) discute du changement et du leadership et la façon dont ils interagissent ensemble. Elle maintient qu'il doit exister une capacité de leadership là où il y a une base de personnes qui ont les connaissances et qui peuvent s'impliquer dans le travail de leadership. Il faut alors avoir des personnes qui sont prêtes à s'engager à une vision commune pour le programme. Ce projet de changement est plus large qu'une école, mais les principes d'engager ceux qui s'y intéressent sont similaires.

Elle constate que si le projet d'amélioration demeure la préoccupation d'une personne ou de quelques-unes seulement, il ne réussira jamais. Un projet de changement a besoin d'un leadership qui assure l'implication de plusieurs responsables dans une variété de domaines. Le but est de construire un sens collectif dans un processus

collaboratif. De cette façon, le système continue à évoluer. Nous ne devrions pas enseigner la langue comme nous l'avons toujours fait. Nous devons se poser des questions et générer des idées.

Covey (1989) dans son œuvre *The 7 habits of Effective people,* nous présente les habitudes observées chez les individus qui veulent effectuer un changement organisationnel. Parmi les habitudes les plus importantes, on retrouve être proactif, commencer avec la vision finale en tête, établir les premières étapes, penser aux résultats où tout le monde gagne, essayer de comprendre tous les intervenants, travailler ensemble et, finalement, s'occuper des individus. Je dirais que ces habitudes s'inscrivent très bien dans une vision de changement d'un programme d'étude de langue.

Secretin (2004) insiste que le changement doit se faire par un dialogue. Tous les intervenants ont un rôle à jouer dans le processus de changement: chaque voix est importante. Chaque voix qui assiste dans le processus de changement peut être vue comme une flamme qui s'infuse dans le processus afin d'arriver aux finalités souhaitées.

Rubin (1998) constate que si une personne dans le secteur public peut faire une différence, elle a la responsabilité de la faire. Il explique que si un changement est visé, il faut que ce soit un processus collaboratif, Il faut s'investir dans la construction des relations collaboratives qui peuvent avoir le pouvoir de changer une situation. Ce n'est pas le manque de bonnes intentions qui entrave les changements, c'est le manque de collaboration. Il faut que les leaders en éducation apprennent comment construire,

maintenir et diriger les relations avec les personnes et les organisations avec lesquelles ils doivent collaborer.

Il constate qu'il existe un plan en douze étapes afin d'effectuer un changement. Premièrement, il faut déterminer le changement visé, délimiter le problème et créer des actions qui auront le plus grand impact pour l'atteinte des objectifs. Il faut établir la façon dont un processus collaboratif va aider à réaliser les objectifs. La deuxième étape est d'identifier les objectifs visés et les personnes responsables de prendre les décisions envers ces objectifs. En troisième lieu, il faut identifier tous les intervenants nécessaires et recruter un groupe stratégique pour la collaboration. Il faut, en quatrième lieu, les engager afin qu'ils puissent participer et communiquer avec les autres au sujet de leur engagement. Cela les encourage à se sentir obligés envers la cause de réforme. Après cela, il faut choisir les leaders et établir les rôles et les responsabilités, incluant les processus de communication. Par la suite, il faut établir un plan d'action pour la collaboration. La création du plan d'action est importante, car il faut établir, étape par étape, les sujets les plus urgents ou créant le moins de controverse à examiner et créer des résolutions de problèmes avec le groupe. Il est nécessaire que le plan d'action soit suivi. Il faut aussi que des liens de coopération soient établis entre les partenaires et que la collaboration soit présente quand des décisions sont prises. Ensuite, il faut toujours évaluer et ajuster les liens entre les partenaires et revisiter les missions de ceux qui collaborent ensemble. Si les enseignants, dans leurs salles de classe, réussissent à montrer aux jeunes à collaborer pour résoudre un problème, ils doivent utiliser un processus similaire quant à la révision des programmes.

Conclusion

Je crois que le développement de la langue affective et l'enseignement de la moralité dans la deuxième langue seront très importants à l'avenir. Il faut enseigner aux élèves comment travailler ensemble et comment s'accepter afin qu'ils puissent mieux comprendre et s'affirmer en s'exprimant, et ce, sans blesser les autres. Cet enseignement doit se faire en français, afin que les élèves soient capables d'utiliser le français pour toutes les situations de communication dès un très jeune âge. Je crois que cette vision leur donnerait la capacité de former et de maintenir des relations personnelles dans les deux langues. Ils pourraient davantage travailler avec les autres en équipe et pour résoudre les conflits. En dernier lieu, cela aidera l'élève à mieux comprendre ceux qui l'entourent. Cette aisance dans la langue seconde favoriserait l'établissement des relations avec des interlocuteurs francophones.

Le but ultime d'un programme d'immersion est de s'assurer d'offrir aux élèves des occasions d'utiliser la langue seconde dans toutes ses facettes. Si ils savent communiquer un message clairement pour combler toutes les fonctions de la langue, ils auront une plus grande motivation intrinsèque à poursuivre leur effort de maintenir leur bilinguisme. En donnant une voix à l'élève, on vise à l'aider à demeurer dans le programme parce qu'il aura du succès sur le plan personnel dans la langue. En plus des autres bénéfices, on retrouve la construction de l'identité de l'élève comme individu bilingue.

Cependant, notre plus grande responsabilité en tant qu'éducateur dans les programmes d'immersion est de développer la dimension morale et éthique des élèves. Notre société a besoin de citoyens responsables envers eux-mêmes, envers les autres membres de la communauté et envers l'environnement. Si nous réussissons à développer les côtés social et émotif chez les élèves, nous aurons réussi à les amener à rire dans leur langue seconde (Tardif,2007). La joie d'être bilingue est ce qui pousse les apprenants à valoriser la langue seconde dans leur vie crois que, comme enseignants responsables bilingues, nous devons modifier notre vision de l'enseignement de la langue. Afin de réaliser cette tâche, je crois que la première étape est de produire un plan de changement avec tous les intervenants impliqués.

Le processus de renouvellement d'un programme peut être puissant dans la revitalisation de l'enseignement d'une langue seconde. C'est en réfléchissant d'abord aux finalités souhaitées que nous pouvons élargir les horizons du programme d'immersion française. Par le truchement d'un dialogue ouvert et dynamique, nous pouvons arriver à une vision commune. En y mettant le temps, l'énergie et les ressources humaines et financières, qui sait ce que nous pourrions réaliser? Connaissant les enjeux de la dimension sociale et morale dans l'éducation de cette génération, nous devons rester vigilants et engagés à notre rêve d'augmenter les effectifs des finissants des programmes d'immersion française et de donner à ces finissants, les moyens pour s'épanouir dans une langue seconde.

Bibliographie

Atkinson, D. (2002). Towards a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal. 86, 528-534.*

Borba, M. (2001). *Building Moral Intelligence – The Seven Essential Virtues that Teach Kids to do the Right Thing*. San Francisco : Jossey-Bass, p. 2.

Cohen, A.D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York (NY) : Addison-Wesley Longman Ltd.

Covey, S. R. (1989). *The 7 Habits of Highly Effective People-Powerful Lessons in Personal Change*. New York, Fireside, Simon and Schuster Inc.

Cummins, J., B. Haley, M Swain, & P. Allen. (1990). *Social and Individual Factors in Language Acquisition: some models of bilingual proficiency. The Development of Second Language Proficiency*. New York (NY): Cambridge University Press.

Cummins, J. & Gulutsan, M. (1974). Bilingual education and cognition. *The Alberta Journal of Educational Research, 20*, 259-269.

Cummins, J. (2000). *Immersion Education for the Millenium: What we have learned from 30 years of Research on Second Language Immersion. .*

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (2007). *Social Intelligence-Beyond IQ, Beyond Emotional Intelligence* New York : Bantam Books.

Goleman, D. (1985). *Emotional Intelligence – Why it can matter more than IQ.* New York : Bantam Books.

Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London : Edward Arnold (Publishing) Ltd.

Lugones,M (2003). *Pilgrimages –peregrilages: theorizing coalition against multiple oppressions*. Oxford:Rowman & Littlefield Publishers.

Lambert, L. (1998). *Building Leadership Capacity in Schools*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.

Lazaruk, W. (2007) Avantage linguistique, scolaire de l'immersion française. *Canadian Modern Language Review.63,5,629-654*

Lickona, T. (2004). *Character Matters: How to Help our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other essential virtues*. New York (NY) : Simon & Schuster.

Mandin, L. (2007). Devenir bilingue : Langue, culture et identite en immersion francaise, Guide a l'intention des concepteur de l'immersion française . Protocol de l'ouest et du nord canadien.

Mandin, L. & Desrochers, C. (2002). Building the future of French immersion programs – A fine balance. *Journal de l'immersion Journal*, *24* (2), 9-14.,

Mannavarayan, J. (2002) *The French Immersion Debate-French for All or All for French.* Calgary (AB) Detselig Enterprises.

Peal, E et Lambert, W.(1962) The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs,* 76,1-23.

Rebuffot, J (1993) Le point sur …l'immersion au Canada. Anjou (Quebec) : Centre Educatif et Culturel Inc .

Rubin, H. (1998). *Building the Village Collaboration Skills for Educators and Nonprofit Leaders*. Chicago, (Il). The Institute for Collaborative Leadership.

Sanoui, R. & C. Tardif (2006). Répertoire de la recherché universitaire en immersion française au Canada. *Association canadienne des professeurs d'immersion.* Nepean, ON.

Secretin, L. (2004). *Inspire! What Great Leaders do.* Hoboken, New Jersey. John Wiley and Sons Inc.

Skogen, R. (2006) Holding the Tension is the Sphere of the Between: French immersion graduates in a francophone Post-secondary institution. . Unpublished doctoral dissertation. University of Alberta.

Site Web: www.education.gov.ab.ca

Tardif, C. (2007). Engaging Students: Helping them write their own verse. Discours présenté lors de la conférence Setting the Stage: Engaging Students through Dynamic Teaching. Calgary, AB.

Weare, K. (2004). *Developing the Emotionally Literate School*. London : Paul Chapman Publishing.